



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

Risoneide Ribeiro do Nascimento

**LENDO ISABEL MINHÓS MARTINS PARA OS PEQUENOS:
AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

Campina Grande-PB

2020

Risoneide Ribeiro do Nascimento

**LENDO ISABEL MINHÓS MARTINS PARA OS PEQUENOS:
AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na linha de pesquisa: Práticas Leitoras e Diversidade de Gêneros Literários, como requisito para obtenção de título de mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Tavares Silva

Campina Grande-PB

2020

N2441

Nascimento, Risoneide Ribeiro do.

Lendo Isabel Minhós Martins para os pequenos: as contribuições das estratégias de leitura para formação do leitor literário/Risoneide Ribeiro do Nascimento. - Campina Grande, 2020.

180 f. : il. Color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Profa. Dra. Márcia Tavares Silva".

Referências.

1. Literatura Infantil. 2. Leitor. 3. Estratégias de Leitura. 4. Formação do Leitor Literário. I. Silva, Márcia Tavares. II. Título.

CDU 82-93(043)

Risoneide Ribeiro do Nascimento

**LENDO ISABEL MINHÓS MARTINS PARA OS PEQUENOS:
AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na linha de pesquisa: Práticas Leitoras e Diversidade de Gêneros Literários, como requisito para obtenção de título de mestre em Linguagem e Ensino.

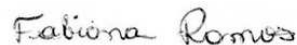
Banca Examinadora



Prof^a. Dr^a. Márcia Tavares Silva
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientadora)



Prof^a. Dr^a. Naelza de Araújo Wanderley
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora)



Prof^a. Dr^a. Fabiana Ramos
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora)

Aprovada em 30/08/2020.

"Tudo posso naquele que me fortalece"
(Filipenses 4: 13)

Dedico esta Dissertação a minha FAMÍLIA, meu presente de Deus.
À ESCOLA, campo de pesquisa, pela porta de acesso e aos DISCENTES,
participante desta pesquisa, pelos momentos compartilhados da leitura literária.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a **Deus**, dono de toda ciência, pelo seu cuidado e por cumprir em mim sua promessa;

Aos meus pais, **Antonio** e **Severina**, pelos ensinamentos e amor incondicional;

A **Roberto** e **Rafael**, meus irmãos, pela amizade eterna;

A **Fernando Júnior**, meu esposo, por acreditar em mim mais do que eu mesma.

Sem o seu apoio e incentivo nada disso seria possível;

A **Maria Fernanda** e **Antonio Neto**, minhas heranças dadas pelo Senhor. Obrigada, meus filhos, por serem o melhor de mim, pelos ensinamentos diários, pelo amor ilimitado;

À professora **Dr^a. Márcia Tavares Silva**, minha orientadora, pela credibilidade dada a nossa pesquisa, por dividir seus valiosos conhecimentos, sobretudo no campo da pesquisa literária. Grata pela sua amizade de sempre;

Ao **corpo docente** do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), pelos conhecimentos e experiências compartilhadas;

À coordenação do PPGLE, no nome da professora **Dr^a. Denise Lino**, pelo seu dedicado trabalho, gentileza e educação de sempre;

Às professoras **Dr^a. Naelza Wanderley** e **Dr^a. Fabiana Ramos**, pela disposição para comporem a banca de qualificação e de defesa desta dissertação e pelas valiosas sugestões;

Ao professor **Dr. José Helder Pinheiro**, pelas generosas palavras e pelas sugestões no Fórum de Pesquisa;

A **todos os professores**, desde a Educação Infantil à Pós-Graduação, que contribuíram para minha formação. Em especial, aos docentes da Licenciatura em Pedagogia da UFCG, grata pelos valiosos ensinamentos;

À gestão da **Escola Municipal Raimundo Asfora**, aos **professores** e aos **alunos**, que abriram suas portas e se disponibilizaram para que fosse possível a realização desta pesquisa;

Aos meus **colegas de Mestrado**, em especial a **Alexsandra**, por dividir anseios, angústias e perspectivas acadêmicas. Você foi um presente em forma de amizade/irmandade que o Mestrado me deu e que levarei para a vida.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**), pela concessão da bolsa de estudo durante o mestrado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro <i>O meu vizinho é um cão</i>	77
Figura 2 – Capa do livro <i>A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)</i>	78
Figura 3 – Ilustração do cantinho de leitura na sala de aula.....	93
Figura 4 – Ilustração do primeiro dia de intervenção.....	97
Figura 5 – Ilustração da capa do livro <i>Meu vizinho é um cão</i>	99
Figura 6 – Guardas iniciais	101
Figura 7 – Imagem das malas dos novos moradores	102
Figura 8 – Imagem do caminhão de mudança chegando.....	103
Figura 9 – Imagem do caminhão de mudança sendo descarregado.....	104
Figura 10 – Imagem do cão lendo jornal em sua sala.....	105
Figura 11 – Imagem da menina na sala de sua casa.....	106
Figura 12 – Imagem de mais um carro de mudança sendo descarregado em frente ao prédio.....	107
Figura 13 – Imagem dos novos moradores chegando ao seu apartamento.....	108
Figura 14 – Imagem da chegada do crocodilo.....	109
Figura 15 – Imagem dos presentes que o crocodilo deu para todos os vizinhos...	110
Figura 16 – Imagem da menina conversando com os seus novos vizinhos.....	110
Figura 17 – A menina é surpreendida com a sua própria mudança	111
Figura 18 – Imagem de um caminhão de mudanças indo em direção ao prédio....	112
Figura 19 – Imagem dos pais da menina indo em direção ao prédio.....	113
Figura 20 – Ilustrações dos alunos realizando atividade lúdico-artística.....	114
Figura 21 – Ilustrações das conversas e preenchimento do quadro âncora.....	115
Figura 22 – Ilustração da fábula <i>A onça e o bode</i> adaptada para dramatização..	121
Figura 23 – Ilustrações da proposta lúdico-artística.....	121
Figura 24 –Momento em que os alunos realizavam a leitura do livro.....	125
Figura 25 – Imagem da cama da avó e imagem da avó utilizando a sua manta para conta histórias.....	126
Figura 26 – Imagem da maluca da tia Bárbara e sua saia floral.....	128
Figura 27 – Imagem da menina coberta com a manta revivendo a recordação da avó	129
Figura 28 – Desenhos dos trechos que os alunos mais se identificaram da obra...	129

Figura 29 – Exposição das ilustrações da narrativa para realização da releitura...	130
Figura 30 – Capa do livro A manta: Uma história em quadrinhos (de tecido)	130
Figura 31 – Imagem do carro puxando os bens deixados pela avó da menina, após sua morte.....	131
Figura 32 – Imagem da cama da avó.....	132
Figura 33 – Imagem da avó utilizando a manta para contar histórias	133
Figura 34 – Imagem da manta sobre a cama da menina.....	134
Figura 35 – Imagem da menina dormindo ao lado da avó.....	136
Figura 36 – Imagem dos alunos desenhando e pintando o retalho de tecido para confecção da manta.....	138
Figura 37 – Apresentação da experiência para a comunidade escolar.....	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeiro dia de intervenção.....	83
Quadro 2 – Quadro âncora para sumarização da narrativa do livro <i>O meu vizinho é um cão</i>	83
Quadro 3 – Fábula <i>A onça e o bode</i>	84
Quadro 4 – Segundo dia de intervenção	85
Quadro 5 – Terceiro dia de intervenção	86
Quadro 6 – Quarto dia de intervenção.....	87
Quadro 7 –Quinto dia de intervenção (culminância).....	87

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBL – Câmara Brasileira do Livro

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF – Indicador do Alfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PPA – Plano Plurianual

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

RESUMO

Este trabalho apresenta uma experiência de leitura literária, executada mediante as contribuições das estratégias de leitura. Vivenciada no âmbito de uma sala de aula, a experiência tem como sujeitos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, que se encontravam em processo de desenvolvimento do código escrito e leitor. A experiência aconteceu através da leitura dos livros *Meu vizinho é um cão* (2010) e *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)* (2011), ambos de autoria da portuguesa Isabel Minhós Martins. A seleção dos livros se deu em função da qualidade estética e da linguagem própria, original e afetiva, adequadas aos sujeitos da pesquisa. A pesquisa teve como objetivo geral: investigar as contribuições das estratégias de leitura para a formação do leitor literário infantil. Como objetivos específicos, tivemos: i) delimitar os aspectos temáticos das obras de Isabel Minhós Martins; ii) analisar a leitura realizada pelos sujeitos da pesquisa dos textos literários *Meu vizinho é um cão* (2010) e *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)* (2011), da autora estudada; e iii) verificar a utilização das estratégias de leitura para permanência dos dados estéticos no texto literário infantil. A intervenção aconteceu na Escola Municipal Raimundo Asfora, na cidade de Campina Grande-PB. Assim, este estudo constituiu-se em uma pesquisa ação e em uma pesquisa bibliográfica. Como referenciais teóricos para embasar nossas reflexões, recorreremos às ideias de Aguiar (2001), Zilberman (2005), Solé (1998), Girotto e Sousa (2010), Souza e Cosson (2018), Moreira e Messias (2018), Cademartori (2012), Petit (2008), entre outros. Os resultados da pesquisa revelaram que a experiência de leitura literária realizada com o suporte das estratégias de leitura favoreceu para uma melhor compreensão das narrativas pelos alunos, principalmente quando as estratégias foram evidenciadas durante a leitura mediada. Sabido que os sujeitos da pesquisa se encontravam em processo de formação leitora, verificamos que durante a realização da leitura independente alguns alunos sentiram dificuldades para acionar as estratégias para entendimento do texto. Compreendemos que os aspectos temáticos presentes nas obras de Isabel Minhós Martins fazem parte do cotidiano infantil, além de acreditarmos que as temáticas abordadas nas obras selecionadas possibilitaram uma leitura atrativa, prazerosa e significativa. Nas análises dos dados coletados durante a intervenção, percebemos que a abordagem das estratégias de leitura, utilizada como suporte para a leitura literária em sala de aula, pode contribuir para a formação leitora dos alunos, promovendo o encontro dos leitores com o objeto livro e com o texto literário e favorecendo ainda a permanência dos aspectos estéticos das obras, o que certamente enriqueceu a compreensão e a interpretação das narrativas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil. Leitor. Estratégia de leitura. Formação do leitor literário.

ABSTRACT

This study presents an experience of literary reading, performed with contributions from reading strategy. It was conducted in a classroom environment, having as subjects the students from the third grade of basic education, which were in process of development their reading and writing skills. The study was conducted as the reading of the books *Meu vizinho é um cão* (2010) and *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)* (2011), both from the portuguese author Isabel Minhós Martins. The criteria used for the selection of these books aesthetical quality and language that is appropriated, original, and afective, proper to the subjects of the study. The study has as general goal: to investigate the contributions of reading strategies to the development of the infant literary reader. As specific objectives, we had: i) to bound thematic aspects of the works of of Isabel Minhós Martins; ii) to analyse the reading performed by the subjects of the sutdy of literary texts *Meu vizinho é um cão* (2010) and *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)* (2011), of the same author; and iii) to verify the usage of reading strategies to the persistence of aestheticals aspects of the infant literary text. The intervention was performed in the Raimundo Asfora school, in Campina Grande city, state of Paraíba. Thus, this study is composed of an action research and a bibliographic research. As theoreticals references used as based of our discussions, we reached for the ideas of Aguiar (2001), Zilberman (2005), Solé (1998), Girotto and Sousa (2010), Souza and Cosson (2018), Moreira and Messias (2018), Cademartori (2012), Petit (2008), among others. The results of the study reveal that the literary reading experience performed with the support of reading strategies favored a better comprehension of the sutdents about the narratives, mainly when the strategies were highlighted during the mediated reading. From the knowledge that the subjects of the study were in process of reading development, we verified that during the realization of the independent reading some students felt difficulties to reach the strategies for text comprehension. We understand that thematic aspects present in the works of Isabel Minhós Martis are part of the infant daily life, besides, we believe that the approached thematics in the selected works make possible an attractive reading, pleasurable and meaningful. In the analysis of the colected data during the intervention, we noticed that the approach of the reading strategies, used as support to the literary reading in the classroom, may contribute to the reading development of the students, promoting the encounter of the readers with the book goal and with the literary text and favoring the persistency of the aesthetical aspects of the works, which certainly enriched their comprehension and narrative interpretations.

KEYWORDS: Infant Literature. Reader. Reading strategy. Development of the literary reader.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – LEITURA LITERÁRIA INFANTIL NO ESPAÇO ESCOLAR.....	19
1.1 Literatura Infantil e formação do público leitor: percurso histórico.....	19
1.2 A leitura, o leitor e o contexto escolar de formação leitora.....	24
1.3 O papel do professor mediador na formação do leitor infantil.....	34
1.4 Estratégias de leitura e formação do leitor infantil.....	41
CAPÍTULO II – A LITERATURA INFANTIL DE ISABEL MINHÓS MARTINS.....	60
2.1 A autora Isabel Minhós Martins	60
2.2 Aspectos temáticos	63
2.3 <i>O meu vizinho é um cão</i>	67
2.4 <i>A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)</i>	71
CAPÍTULO III – ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	75
3.1 Caracterizando o universo da pesquisa	75
3.1.1 <i>Corpus</i> literário da pesquisa.....	76
3.2 Detalhando a metodologia	78
3.2.2 Detalhando a sequência da intervenção.....	82
CAPÍTULO IV – CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS PARA A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA.....	89
4.1 Apresentando as primeiras conversas e sondagens.....	89
4.2 Compartilhando a experiência.....	95
4.2.1 <i>O meu vizinho é um cão</i> : “a leitura tá boa, mas eu não gosto de ler”.....	97
4.2.2 <i>A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)</i> : “Tia, a minha avó é costureira, igual a avó da menina da história!”	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS.....	148
APÊNDICES.....	153
ANEXOS.....	156

INTRODUÇÃO

[...] o leitor não é uma página em branco onde se imprime o texto: desliza sua fantasia entre as linhas, a entremeia com a do autor. As palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras, seu próprio texto.
(PETIT, 2008, p. 32)

A leitura de textos literários infantis realizada no contexto escolar vem, nos últimos anos, ganhando gradativamente um maior espaço no processo de formação do leitor. No entanto, as lacunas deixadas durante a formação do professor e a maneira, por vezes, equivocada de como o texto literário é apresentado metodologicamente em sala de aula são questões que nos deixam bastante inquietos. O que se percebe, com isso, é que o livro literário infantil acaba sendo utilizado no ambiente escolar como suporte para o ensino de escrita, para incutir o bom comportamento, entre outros objetivos, desviando-se do que a leitura literária propõe.

Ainda na graduação, sobretudo nos períodos de estágios, constatamos em diversos momentos a utilização do texto literário como pretexto, principalmente para introdução das primeiras letras e, conseqüentemente, para o ensino de regras ortográficas. Esse estilo metodológico de abordar a obra literária em sala de aula nos inquietava e, ao mesmo tempo, compreendíamos que se relacionava com as lacunas deixadas pela formação inicial do professor. Nessa época, em que cursávamos a graduação em Pedagogia, recordamos que o fluxograma do curso ofertava apenas uma disciplina que abordava os fundamentos da literatura infantil, apesar da necessidade de um maior aprofundamento nesta área. Em nossa experiência, a disciplina foi ministrada por uma professora que buscava, apesar do curto tempo da disciplina, nos apresentar as principais matrizes teórico-epistemológicas, bem como as propostas didático-metodológicas voltadas para a(s) abordagem(ns) do texto literário na sala de aula. Além disso, a docente disponibilizava para nossa turma uma relação direta com o texto literário infantil. Do próprio acervo pessoal, a professora realizava a cada semana um rodízio de leitura e, na semana seguinte, compartilhávamos com os colegas as nossas impressões sobre o texto.

A disciplina, e principalmente esta professora, nos despertou o desejo e o prazer pelo texto literário, antes não vivenciados. Diante disto, o anseio de realizar um aprofundamento sobre literatura e seu ensino foi o estímulo, o impulso, para que ingressássemos no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG): inicialmente, como aluna especial e, anos depois, como aluna regular (Mestranda) do Programa, tendo como linha de pesquisa as Práticas Leitoras e Diversidade de Gêneros Literários.

As experiências com as disciplinas possibilitaram um fundamento teórico que contribuiu para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, que culminou para o desenvolvimento desta pesquisa. Com a pesquisa, tivemos o intuito de proporcionar aos leitores em processo de formação a vivência em sala de aula com uma prática de leitura com o texto literário, tomando como apoio metodológico as estratégias de leitura.

Diante dos diversos recursos metodológicos que podem ser utilizados como suporte para o ensino de leitura literária, foi dado destaque para o ensino de estratégias de leitura, por tratar-se de um expediente que conduz o leitor a utilizar meios que favoreçam sua compreensão de textos literários. Nesse sentido, Souza e Cosson (2011, p. 102) afirmam que “o letramento literário precisa da escola para se concretizar” e de uma metodologia que a diferencie das práticas de leitura que costumamos presenciar na rotina metodológica deste ambiente para que, de fato, ocorra o letramento literário. Os mesmos autores destacam ainda que “O letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102).

A partir dessas constatações, nossa proposta consiste em investigar as contribuições das estratégias de leitura para a formação do leitor literário em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I. Utilizamos como suporte para nossa pesquisa dois livros da autora Isabel Minhós Martins: *Meu vizinho é um cão* (2010) e *A Manta: uma história em quadrinhos (de tecido)* (2011). Nesta fase de escolarização, o contato com os livros deve proporcionar para o leitor vivências que estejam diretamente relacionadas com o seu cotidiano, com os aspectos que envolvem o seu desenvolvimento físico e cognitivo.

Diante do exposto, buscaremos responder ao seguinte questionamento: o uso de estratégias de leitura contribui para uma formação literária autônoma, com

possibilidades de ampliação de experiências e conhecimento leitor? Para cumprimento da proposta, traçamos como objetivo geral: investigar as contribuições das estratégias de leitura para a formação do leitor literário infantil. Os objetivos específicos consistiram em: i) delimitar os aspectos temáticos das obras de Isabel Minhós Martins; ii) analisar a leitura realizadas pelos sujeitos da pesquisa dos textos literários *Meu vizinho é um cão* (2010) e *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)* (2011), da autora estudada; e iii) verificar a utilização das estratégias de leitura para permanência dos dados estéticos no texto literário infantil.

Delimitamos os aspectos temáticos presentes nas obras de Isabel Minhós Martins por detectarmos os poucos estudos a respeito do estilo que a autora utiliza em sua escrita e que certamente influencia o leitor na leitura de suas obras. Durante o processo de conhecimento das obras literárias em sala de aula, tomamos como eixo norteador não só a leitura das obras, mas também observaremos se a turma recorre a algum tipo de estratégia de leitura para compreender os textos apresentados. Diante das estratégias de leitura acionadas pelos leitores na leitura, verificamos se o lúdico presente nos textos literários continuou preservado ou se se perdeu durante a leitura das narrativas.

A escolha do *corpus* se deu por abordar temas que se aproximam do universo infantil, como família, vizinhança, respeito às diferenças, amizade, etc., com a ênfase na perspectiva da criança. Os dois textos contemplam ainda os seguintes aspectos que favoreceram a escolha: qualidade estética e linguagem própria, original, afetiva e adequada ao público infantil, que enriquecem e favorecem os aspectos lúdicos. Compreendemos que a soma de tais elementos possibilitará uma leitura atrativa, prazerosa, significativa, podendo contribuir para a educação literária dos pequenos leitores em formação.

A escolha do 3º ano do Ensino Fundamental para aplicação da intervenção ocorreu por tratar-se de uma turma que se encontrava em processo de desenvolvimento do código escrito e leitor. Diante disso, verificamos a utilização de estratégias de leitura realizada pelos discentes durante a leitura dos textos e como tais estratégias contribuiriam para a permanência do caráter estético presente nos textos literários infantis, tendo em vista a colaboração de forma positiva nesse processo tão importante de formação do sujeito-leitor.

O estudo considerou a formação do leitor literário, bem como a utilização de uma metodologia baseada em estratégias de leitura utilizada durante as leituras dos

textos literários, com o intuito de colaborar para uma compreensão e uma apropriação dos textos pelo leitor. Nesse sentido, o viés metodológico da pesquisa fundamenta-se em Girotto e Souza (2010) e Solé (1998), na perspectiva da formação de leitores através do suporte de estratégias de leitura.

Para tanto, desenvolvemos nosso estudo em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos uma breve discussão sobre o percurso histórico da formação do leitor literário no contexto escolar, já que este ambiente é, quase sempre, o primeiro lugar em que a criança vivencia suas primeiras experiências com o texto literário. Também destacamos a importância do papel do mediador nesse processo de propiciar o encontro dos leitores com a literatura, contribuindo decisivamente para a formação desses leitores, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda nesse capítulo, discutimos sobre as contribuições do ensino de estratégias de leitura para a formação do leitor literário.

O segundo capítulo trata das obras da autora Isabel Minhós Martins. Nesse sentido, destacamos os aspectos temáticos e estéticos que caracterizam e envolvem seus livros. Em sequência, realizamos as análises dos livros *Meu vizinho é um cão* e *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)*, ambos tomados como *corpus* de nossa pesquisa.

O terceiro capítulo foi destinado para a apresentação dos aspectos metodológicos da pesquisa. Neste, apresentamos a caracterização do universo da pesquisa e os caminhos trilhados metodologicamente durante a intervenção, como as motivações para a escolha do *corpus* e o detalhamento da sequência didática.

No quarto e último capítulo, apresentamos as contribuições das estratégias de leitura para o trabalho como texto literário em sala de aula. Verificamos ainda se as estratégias de leitura contribuem para a permanência dos aspectos estéticos no texto literário, mediante os dados coletados durante o processo de intervenção. Por fim, apresentamos nossas considerações, seguidas das referências, dos apêndices e anexos.

CAPÍTULO I – LEITURA LITERÁRIA INFANTIL NO ESPAÇO ESCOLAR

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.
(COSSON, 2018, p.17)

Neste capítulo, realizaremos uma discussão a respeito da leitura literária infantil no contexto escolar. Para tanto, o dividimos em quatro seções: na primeira, trataremos sobre o percurso histórico da literatura infantil e formação do leitor literário; na segunda seção, daremos destaque à relação estabelecida entre a leitura, o leitor e o texto literário em contexto escolar; na terceira, evidenciaremos a importância do papel do mediador no processo de propiciar o encontro dos leitores com a literatura; por fim, na seção quatro, discutiremos sobre as contribuições do ensino de estratégias de leitura para a formação do leitor literário.

1.1 Literatura infantil e formação de público leitor: percurso histórico

Antes do século XVII, a noção de infância era ainda incipiente e bastante diferente da concepção que temos hoje. Havia um contexto social e histórico em que crianças e adultos compartilhavam os mesmos espaços na sociedade. Com a valorização da família, o sujeito-criança e a forma como ele se desenvolve intelectual e emocionalmente passaram a ser controlados por este grupo social. Diante disso, e com o propósito de manter o controle da formação da criança, surgem os primeiros livros escritos prioritariamente para o público infantil. Os textos literários infantis foram produzidos, então, para serem aliados do espaço escolar, como meio de auxiliar a família na lapidação desse ser em crescimento.

A concepção de que a criança é um indivíduo frágil, que necessita ser cuidada e educada por um sujeito adulto, surgiu em meados da Idade Moderna e solidificou-se no século XVIII, com a exigência de uma nova nomenclatura familiar. Diante deste novo conceito do ser criança, ocorrem as primeiras reformas nas conjunturas escolares e, em concomitância, surgem os primeiros livros para a criança, ambos possuindo os mesmos objetivos de auxiliar às novas famílias no controle do desenvolvimento de sua prole (ZILBERMAN, 2003).

Zilberman (2003), ainda sobre o século XVIII, afirma que a instituição escolar foi inserida na vida da criança para auxiliar a família, assumindo, dentro do ambiente de sala de aula, a responsabilidade de encaminhar a criança para a maturidade e de resguardá-la do mal que existe do mundo exterior. A autora ainda destaca que as ações propostas pela instituição escolar enfatizaram a “divisão entre o indivíduo e a sociedade, ao retirar o aluno da família e da coletividade” (ZILBERMAN, 2003, p. 21), agruparam esses indivíduos, de várias procedências; ao invés de propor um modelo de agregação, respeitando as individualidades, a escola impôs a homogeneização, criando um padrão de sujeito socialmente aceitável.

Neste mesmo século, a literatura infantil passou a ser utilizada com o objetivo de uma formação pautada em um ensino de comportamentos e atitudes e o livro a ser usado como um veículo de divulgação das ideologias burguesas para cumprimento de tal objetivo. Assim, era comum que as obras infantis fossem produtos de adaptação de narrativas para o leitor adulto, já que essas obras carregavam possibilidades de serem exemplares. Os primeiros textos convocados para a missão de formar a criança nos padrões burgueses são os contos populares, contos de fadas, mitos, fábulas e histórias modelares. São os contos tradicionais e clássicos que balizam as obras dedicadas ao público leitor infantil ainda pequeno e circunscrito aos espaços mais abastados. Junto aos contos de fadas, temos as adaptações de romances de aventuras, como *Robinson Crusóé* (1719), de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, que eram obras já consagradas por outros leitores. Nesse escopo, há uma definição de temas, como os das histórias fantásticas de Hans Christian Andersen, nos seus *Contos* (1833), de Lewis Carroll, em *Alice no país das maravilhas* (1863), de Collodi, em *Pinóquio* (1883), e de James Barrie, em *Peter Pan* (1911), e os das histórias de aventuras passadas em espaços exóticos, como as de James Fenimore Cooper, em *O último dos moicanos* (1826), de Jules Verne, nos vários livros publicados a partir de 1863, ano de *Cinco semanas num balão*, de Mark Twain, em *As aventuras de Tom Sawyer* (1876), e de Robert Louis Stevenson, em *A ilha do tesouro* (1882). Ainda em atendimento ao princípio de serem histórias modelares, temos as narrativas que trazem a vida comum das crianças, como em Cônego von Schmid, em *Os ovos de Páscoa* (1816), a Condessa de Ségur, em *As meninas exemplares* (1857), Louise M. Allcott, em *Mulherzinhas* (1869), Johanna Spiry, em *Heidi* (1881), e Edmond De Amicis, em *Coração* (1886).

Esse é o panorama do contexto europeu ao longo do século XIX, que vai marcar também a produção brasileira do livro e da literatura infantil, seja com adaptações, seja com versões dessas obras. Segundo Zilberman e Lajolo (2007), no Brasil as dificuldades de produção de livros atrasaram o surgimento de uma literatura local e inviabilizaram muitas das obras a serem traduzidas. No entanto, há um marco com a implementação da Imprensa Régia em 1808, pois temos oficialmente a atividade editorial de publicação, ainda descontinuada e sem autores brasileiros, mas com os principais clássicos europeus chegando aos leitores. Esse quadro se altera com a industrialização e com algumas produções locais, com a instituição da escola no espaço urbano ditando os valores ideológicos e os bens culturais aprovados para a criança a partir de uma produção didática e literária.

No entanto, é apenas com a produção de Monteiro Lobato, na década de 1920, que, de fato, há uma elaboração que pensa na criança e em suas peculiaridades, como em narrativas como *A menina do narizinho arrebitado* (1921). Esse momento é um marco de fundamental importância no contexto infantil em nosso país, pois o leitor infantil passa a ser reconhecido como sujeito que precisa ser pensado diante de suas peculiaridades. O que se destaca primordialmente no universo lobatiano é a presença efetiva da personagem criança na resolução de conflitos dentro das narrativas, sempre a partir do elemento fantasioso e com a promoção da ação aventureira. Ao mesmo tempo, o espaço rural se configura como a porta do universo imaginário de Pedrinho, Narizinho, Dona Benta, Tia Anastácia, Visconde e Emília. O molde de entrelaçar ficção e realidade dentro da própria fantasia ficcional conduz a uma literatura infantil menos presa aos projetos moralizantes de outrora.

Na década de 1940, as editoras brasileiras permaneciam com grande elaboração da literatura infantil e era possível perceber que as ficções estavam sendo renovadas. Além das produções de Lobato, que continuavam presentes nessa década, surgiram autores que seguiam o mesmo padrão Lobatiano de escrita, sendo possível encontrar em suas narrativas “[...] personagens rebeldes e criativas, discussão de questões atuais e - o mais importante - a presença do humor e o desejo de mudar” (ZILBERMAN, 2012, p. 147). No final dessa década e início da de 1950, apresentam-se outros nomes, com destaque para Ricardo Azevedo (1949), Ângela Lago (1945), Mirna Pinsky (1945), entre outros. Na década de 1960, o destaque vai para o escritor Ziraldo, que durante a Ditadura Militar publica a primeira

revista em quadrinhos brasileira, *A Turma do Pererê* (1964-1984). Em 1969, Ziraldo publica o seu primeiro livro infantil, *Flicts*. A partir de 1979, o autor se concentrou na produção de livros para crianças e, em 1980, lança *O Menino Maluquinho*.

Nos anos de 1970, acontece a grande expansão da literatura infantil, fruto da urbanização da sociedade e do surgimento de autores e livros de boa qualidade estética. Ainda nessa década, os novos escritores conservavam as características da escrita contestadora de Lobato. As temáticas apresentadas nas histórias davam ênfase ao espaço “cidade”, com destaque à personagem criança, dando-lhe voz dentro das narrativas. Diante do *boom* literário que ocorreu nessa década, sugeriram escritores que, através de sua escrita, buscavam romper com a tradição pedagógica e utilitária e instaurar um estatuto artístico da literatura infantil. Esse estatuto ocorria através de narrativas pouco lineares, paródias, metalinguagem e a dialogia de vozes narrativas, presentes em livros como *O caneco de prata* (1971), de João Carlos Marinho Silva, *Os colegas* (1972), de Lygia Bojunga Nunes, *O Peixe e o Pássaro* (1974), de Bartolomeu Campos Queirós, *O menino e o pinto do menino* (1975), de Wander Piroli, *A Casa da Madrinha* (1978), de Lygia Bojunga Nunes. Ainda sobre obras que buscavam superar o ensino utilitarista, podemos destacar as narrativas consideradas experimentais de Clarice Lispector *Quase de verdade* (1978) e *Doze lendas brasileiras – Como nasceram às estrelas* (1977), também *O Reizinho mandão* (1978), de Ruth Rocha, *História meio ao contrário* (1979), de Ana Maria Machado, *Chapeuzinho amarelo* (1979), de Chico Buarque de Holanda. Em temáticas com referência à marginalização e pobreza, tivemos *Os meninos da rua da praia* (1979), de Sérgio Caparelli, e *Lando das ruas* (1975), de Carlos de Marigny, entre outras tantas temáticas inovadoras.

Da década de 1980 até os dias atuais, os destaques são para as narrativas que têm o objetivo de propiciar ao leitor criança a exploração das relações do cotidiano e o mundo da linguagem, podendo considerarmos as seguintes obras: *A bruxinha Atrapalhada* (1982), de Eva Furnari, *Coleção Gato e Rato* (2012) e *Coleção Os Pingos* (2000), entre outros, de Mary e Eliardo França.

Atualmente, é possível percebermos que as crianças estão expostas a uma grande demanda de objetos culturais. Entre eles, podemos dizer que o livro de literatura infantil também faz parte, com destaque no convívio infantil. Perante uma gama de artefatos, o valor estético do texto literário acaba sendo questionado. Mas, de fato, o que seria a literatura infantil e quais são suas peculiaridades mediante o

seu destinatário criança? Segundo Aguiar (2001, p. 16), “a literatura infantil são histórias e poemas que ao longo do tempo seduzem e cativam as crianças”. Mesmo sendo questionados frente ao seu público, os livros infantis possuem os mesmos valores estéticos que os livros literários destinados ao leitor adulto. Ou seja, sua qualidade e valor estéticos permanecem inalterados. Nesse sentido, Aguiar (2001) afirma que

O livro infantil, enquanto modalidade artística, possui as características estéticas que envolvem a literatura de uma forma geral. O adjetivo que o especifica não diminui seu valor, nem significa perda de qualidade. [...]. Embora seja um tipo de texto literário que traz a peculiaridade de se definir pelo destinatário, a obra infantil tem sua dimensão artística assegurada quando rompe com o normativo, com o pedagógico, enfim, com o ponto de vista adulto e, através de um exercício de qualidade com a linguagem leva o leitor a uma abrangente compreensão da existência. (AGUIAR, 2001, p. 17).

Diante desses aspectos e de uma maior possibilidade de aproximação e exploração do pequeno leitor ao objeto livro, é possível verificarmos que os diversos suportes, mencionados por Aguiar (2001), vêm ganhando mais expansividade nos dias atuais. Nessa nova estrutura, o texto literário acaba sendo apresentado para o pequeno leitor em diversos formatos, que o permite vivenciar a leitura literária por meio de um suporte inovador e atrativo, seja através de um ambiente *online*, seja *offline*.

Podemos tomar como exemplos de leitura que acontecem através dos canais midiáticos as contações de histórias infantis, encontradas facilmente nas plataformas de compartilhamento de vídeos; os clubes de leituras, que relacionam objeto livro com as novas tecnologias – nessa perspectiva, se constituem basicamente em vídeos com abordagem educativa que estão diretamente vinculadas à temática apresentada nos livros literários enviados para o leitor e, além disso, os livros selecionados se relacionam com a fase de desenvolvimento em que cada leitor encontra-se; um outro exemplo são os chamados *e-books* – livros em formato digital.

É relevante destacarmos que, mesmo vivendo em um contexto de desenvolvimento tecnológico, a desigualdade social em nosso país é consideravelmente vasta e, diante dessa afirmação, é importante evidenciarmos que o acesso a esses meios digitais fica restrito para parte dos leitores crianças, sendo a

escola, em alguns casos, a única responsável de contribuir para o acesso literário digital desses pequenos leitores.

O texto literário infantil e a sua importância na formação leitora dos discentes são assuntos bastante recorrentes no contexto educacional. No entanto, é possível constatar que o texto literário infantil ainda possui papel de antagonista no espaço escolar, sobretudo no que se refere às metodologias que possibilitam o desenvolvimento dos discentes que se encontram em processo de aquisição do código leitor.

Mesmo com o passar dos anos, ainda é possível encontrar escolas que abordam o texto literário com os mesmos princípios de seus primórdios, com a funcionalidade de intermediar o ensino de alguma família silábica, regras gramaticais, ou mesmo de apresentar um modelo adequado de comportamentos, o que o desvincula totalmente da concepção contemporânea, em que a obra literária propõe a formação de leitores múltiplos, críticos, reflexivos, etc. Nesse sentido, no tópico a seguir, realizaremos uma breve discussão sobre as contribuições da escola para a formação do leitor literário.

1.2 A leitura, o leitor e o contexto escolar de formação leitora

Os aspectos históricos e culturais comandados, prioritariamente, pela elite e pelas interferências dos grandes centros contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Visando o desenvolvimento e a expansão do mercado, buscavam, nesse contexto, tornar o país produtor e exportador de matérias-primas. O devido progresso contou com o suporte da mão de obra barata da população pobre, que tinha a incumbência de desenvolver as habilidades de plantio e coleta dos artigos da região. Nesse sentido, “não era necessário implantar sistema de ensino educacional, tarefa transferida às companhias de religiosos, sobretudo a de Jesus” (ZILBERMAN, 2012, p. 86).

Entende-se que, nesse período da colonização, não havia interesse em difundir ou desenvolver uma política que objetivasse a produção do saber. O que se percebia era que havia uma obstrução dos meios que pudessem favorecer ou propiciar o desenvolvimento intelectual dos que aqui residiam. A restrição de canais culturais aconteceu de várias formas, como na contenção de “exportação de livros, ausência de livrarias e a proibição de qualquer tipo de imprensa até a depauperação

das escolas e a adoção de uma metodologia de leitura ineficiente e retrograda” (ZILBERMAN, 2012, p. 86). Tal comedimento contribuiu para que parte da população desenvolvesse certa dificuldade de aprender a ler e isso independia de sua condição social, seja dominante (portugueses), seja dominado (escravos).

No Brasil pós 1822, mediante o elevado índice de analfabetismo, surge por parte dos partidários da República e intelectuais da época a preocupação de realizar algo para contribuir com a diminuição dessa realidade, no entanto, a iniciativa não teve apoio. Em concomitância, cogitou-se o surgimento do Ministério da Instrução Pública, que tinha o interesse em expandir a escola, mas o projeto também não obteve êxito.

Após a Revolução de 1930, ocorreu a expansão das escolas particulares, que acabaram sendo vinculadas ao lucro, ao invés do desenvolvimento do ensino. Diante dessas tentativas fracassadas, o número de brasileiros com dificuldade de decodificar o código escrito permanecia o mesmo. A esse respeito, Zilberman (2012) afirma:

Foram os partidos da República os primeiros a se preocupar efetivamente com o analfabetismo que atingia mais de 70% da população brasileira. Intelectuais, eles reivindicavam, de certa maneira, a solidificação de seu público e a profissionalização e reconhecimento de seu trabalho. Contudo, a iniciativa não obteve apoio oficial, já que o novo regime, embora tivesse ensaiado a implantação de um órgão responsável pela educação, o Ministério da Instrução Pública, abdicou logo dos novos ideais pedagógicos. As editoras continuaram a faltar; os livros a serem impressos em Portugal ou na França; as livrarias, a escassearem-nos; e a escola não se expandiu, a não ser as particulares, consideradas por José Verissimo (1857-1916), na mesma época, um “grande negócio”, uma vez que seu principal intuito era ganhar dinheiro, em vez de ensinar. (ZILBERNAM, 2012, p. 87).

Com o passar do tempo, mesmo tendo que enfrentar grandes percalços, a escola assumiu a responsabilidade de expandir para os brasileiros o contato com o livro e a leitura. O ensino público ampliou-se e organizou os diferentes graus de ensino, dando ênfase para as disciplinas profissionalizantes, de forma precária e através de um ensino aligeirado, objetivando a oferta de mão de obra barata para o mercado de trabalho. As escolas particulares, além de expandir o seu ensino, favoreceram a perpetuação da educação voltada para os alunos que compunham a classe elitizada, destinando a exclusividade de um ensino de qualidade para uma

única classe social. Sobre a concepção de leitura neste contexto, Zilberman (2012) discorre que

A concepção de leitura em vigor reforçou aquele processo e deu-lhe instrumento no plano de metodologia de trabalho em sala de aula. Em um primeiro momento, confinou a leitura à alfabetização, isto é, aprendizagem e emprego do código escrito segundo a norma urbana culta. Esta previamente dominada pela elite, e compreendida como uma segunda língua pelos que não a utilizam coloquialmente, vale dizer, os alunos originários do meio rural ou de camadas socialmente inferiorizadas. A seguir, associou a leitura com o conhecimento da tradição literária, valorizando o passado da literatura nacional e os escritores que então pontificaram. (ZILBERMAN, 2012, p. 88).

No final do ano de 1970, é evidenciada uma crise no nível de leitura dos brasileiros. Segundo Zilberman (2012), essa crise de leitura foi caracterizada na percepção de que a população, sobretudo em faixa etária escolar, não apresentava interesse em realizar leitura dos livros que estavam a sua disposição. Tal crise chamou a atenção de estudiosos, que realizaram diversos estudos e encontros científicos na busca de meios que pudessem possibilitar uma mudança desse contexto.

No entanto, a autora afirma que o processo de industrialização no qual o Brasil passou na década de 1970 favoreceu, além do progresso industrial, um avanço educacional. Os brasileiros começaram a se interessar por uma formação pautada no consumo literário. Nesse contexto, percebeu-se que os textos literários começaram a ganhar seu espaço em sala de aula e foram favorecidos pela ampliação da faixa etária escolar. Essas mudanças beneficiaram o estabelecimento de uma nova relação entre o texto literário e o leitor. No que se refere ao aumento do público leitor literário mediante o desenvolvimento industrial de 1970, Zilberman (2012) afirma

O resultado foi o crescimento do público, adulto e mirim, motivado, pela mesma razão, a expansão da quantidade de ofertas e fazendo a literatura experimentar um período, ainda não esgotado, de euforia. Os sinais mais evidentes do fenômeno são verificáveis na literatura infantil, gênero que tem estimulado grandes investimentos por parte da indústria de livros através do lançamento de coleções originais para crianças e jovens, da promoção de novos escritores e da reedição de textos clássicos, iniciativas todas que vêm obtendo grande sucesso. (ZILBERMAN, 2012, p. 14).

A retomada política de 1980 marca o crescente surgimento de escolas no Brasil, estabelecendo, assim, uma nova cultura letrada e, com isso, o surgimento de um público maior de leitores. Entretanto, percebe-se que os textos literários perdem seu valor crítico e a qualidade estética, mediante o pouco interesse dos escritores em evidenciar a representação do universo infantil através das suas obras, impossibilitando ao leitor a expansão dos seus horizontes e de leitura de mundo. Nesse sentido, Aguiar (2001) destaca que

O que observamos, pois, em todo o percurso da produção literária para a criança no Brasil, é a tensão entre dois pólos: pedagogismo e proposta emancipatória, massificação e liberdade expressiva. Hoje, quantidade e qualidade coexistem na literatura infantil, na qual grande produção de textos estereotipados compete com sucesso no mercado de bens culturais. Contudo, a emergência de autores criativos e críticos garante a excelência de algumas obras. (AGUIAR, 2001, p. 34).

Com a expansão escolar e o acesso à leitura, surge a necessidade desenvolver políticas públicas que favorecessem a promoção do letramento dos cidadãos brasileiro. Nesse sentido, Fernandes (2013, p. 10) afirma que “nos últimos trinta anos, foram criados programas, instituições, leis, congressos, movimentos e campanhas, com a finalidade de formar o leitor, bem como de difundir e melhorar a leitura da população”. Diante dessas medidas em prol do desenvolvimento leitor da população, houve um considerável aumento na produção e acesso ao objeto livro.

Ao longo do tempo, a leitura passou por estágios e transformações, como várias “concepções, práticas, funções, modos e tipos de suporte” (FERNANDES, 2013, p. 11). Se, no seu primórdio, a leitura foi utilizada como ferramenta de imposição da ideologia burguesa, nos dias atuais, “a leitura constitui-se uma necessidade para todas as pessoas e um dos requisitos essenciais da cidadania” (FERNANDES, 2013, p. 11), ou seja, o ato da leitura “tornou-se condição básica de participação da vida social, política, econômica e cultural do país” (FERNANDES, 2013, p. 14).

Nesse sentido, a Constituição Brasileira de 1988 apresenta, no capítulo III, seção I sobre a Educação, art. 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988). Mas, apesar dos direitos educacionais estarem assegurados na Constituição e existirem programas e iniciativas que visaram o desenvolvimento da leitura por parte dos brasileiros, os anos de 1990 é evidenciado com o baixo

domínio do código leitor por parte da população, constatado através de “meios de pesquisas (IBGE, INEP/MEC, CBL, INAF) e avaliação escolar governamental (SAEB, ENEM, PISA), bem como de diversos trabalhos científicos divulgados em congressos e publicações” (FERNANDES, 2013, p. 15).

O acesso ao objeto livro no Brasil ainda está vinculado a um bem de consumo de valor elevado para a camada popular, sendo os programas governamentais desenvolvidos no espaço escolar os meios de aproximação entre esse leitor e o texto literário. Nesse sentido, a escola acaba sendo o espaço em que a criança estabelece relações com as obras literárias e, diante da difícil realidade de muitos alunos, principalmente daqueles que frequentam a rede pública de ensino, é na instituição escolar que, quase sempre, essa criança se descobre com o fantástico mundo dos livros.

Diante disso, é de responsabilidade da escola a incumbência de apresentar para o aluno o universo que constitui o livro e, conseqüentemente, a leitura, preservando e valorizando o espaço para a leitura, a análise e a interpretação dos clássicos da literatura. É necessário que a escola busque um ensino que considere sempre a formação de leitores que se apropriam do conhecimento, para que eles construam seus próprios entendimentos sobre o mundo e que sejam cada vez mais exigentes e mais competentes no uso da língua.

Assim, com a finalidade de contribuir no acesso e, concomitantemente, no processo de formação e desenvolvimento do leitor, existem atualmente inúmeras iniciativas públicas e privadas voltadas para a leitura na escola. Os programas governamentais que atendem às redes públicas de ensino baseiam-se em eixos relacionados à formação continuada de professores alfabetizadores; à distribuição de materiais didáticos e pedagógicos; a avaliações; e a gestão, controle social e mobilização. Esses programas vinculam-se, basicamente, ao desenvolvimento dos alunos no campo de Língua Portuguesa e Matemática.

Podemos tomar como exemplo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que consiste em um pacto firmado entre os governos Federal, Estaduais e Municipais que teve/tem por objetivo alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O “pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores” (BRASIL, 2015, p. 10). As ações desenvolvidas pelo

pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação, estando o texto literário apresentado no eixo 2 (dois), da seguinte forma: “[...] 2 materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais” (BRASIL, 2015, p. 10).

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que distribui anualmente, desde 1998, uma grande quantidade de livros literários para escolas públicas da educação básica, é um outro exemplo de projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação com a finalidade de incentivar o hábito da leitura e a formação de alunos e professores leitores, bem como de apoiar a atualização e o desenvolvimento profissional do professor. Em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, o PNBE se propõe em realizar avaliação e atendimento, oportunizar recursos orçamentários previstos no Plano Plurianual (PPA) e instrumentalizar o programa para execução do exercício. As ações do PNBE são executadas de forma centralizada, com o apoio logístico das escolas públicas, prefeituras e secretarias estaduais e municipais de Educação (BRASIL, 2008).

Mediante essa realidade, em que programas se voltam para buscar a elevação da leitura por meio da disponibilização de uma quantidade relevante de livros literários, ainda é possível nos depararmos com uma questão bastante preocupante, que é justamente a forma com a qual o livro literário vem sendo apresentado no espaço escolar. Sobre essa constatação, Tinoco e Stephani (2016) afirmam que

Muitas obras de literatura que chegam à escola ficam guardadas em caixas ou depositadas em salas apertadas. Com involuntária auto-ironia, muitas vezes esses espaços são chamados de ‘biblioteca’. Dispor de livros para ficarem guardados ou entulhados em depósitos ou mesmo em salas de aula sem nenhuma ambiência de biblioteca não contribuirá para fazer da escola um espaço de leitura. [...] para que salas de leitura sejam espaços de promoção real de leitura, precisam ser mais do que salas ‘cheias’ de livros. Isso porque o livro fechado/guardado/empilhado não chegará sozinho às mãos dos alunos, precisa ser apresentado, compartilhado, solicitado. (TINOCO; STEPHANI, 2016, p. 96).

Souza e Cosson (2018) fazem uma crítica aos documentos que não evidenciam o ensino de literatura com objetivo e uma metodologia própria, o que acaba tirando a autonomia e a devida importância que o texto literário possui. Os autores destacam que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são um exemplo desse tipo de documento, que traça os objetivos do ensino literário nos anos iniciais

do Ensino Fundamental com uma abordagem conceitual, “tratando a literatura como matéria apenas de leitura ou formação do leitor de maneira geral” (SOUZA; COSSON, 2018, p.98).

Ainda sobre os documentos, os autores apontam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, como sendo o documento que possui os objetivos para o ensino de literatura de maneira mais adequada; no entanto, ainda é possível perceber que esse ensino se apresenta em meio a uma concepção de leitura arcaica. Para os autores, a BNCC

[...] contempla um campo de atuação artístico-literário no qual se privilegia a formação do leitor literário, realizada por meio de práticas de leitura e produção de textos literários. Ainda assim, registra-se uma concepção de leitura infantil identificada restritivamente com o ludismo formal e o feérico, conforme se pode deduzir pelo uso de termos "jogos de palavras" e "encantamento", e uma ênfase limitadora da fruição como leitura de prazer ou deleite (SOUZA; COSSON, 2018, p. 98).

A BNCC, documento desenvolvido para guiar o ensino das escolas brasileiras, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, apresenta no eixo leitura a fruição estética de textos e obras literárias como exemplos de práticas de linguagem. Em seguida, o documento expõe as inter-relações estabelecidas no tratamento das práticas de uso e reflexão de leituras, em que podemos destacar a “adesão às práticas de leitura”, o que evidencia a leitura literária, assim como de outros gêneros textuais, como possibilidade de proporcionar ao leitor interesse e envolvimento pela leitura de textos literários (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a BNCC apresenta orientações para que as instituições de ensino desenvolvam em seu cotidiano escolar práticas de leitura literária, visando através de leitura/escuta (compartilhada e autônoma) fomentar a formação de leitores literários, a leitura colaborativa e autônoma, a apreciação estética/estilo das obras e a formação da leitura literária que conduza o leitor a realizar leitura de textos multissemióticos (BRASIL, 2017). No entanto, é importante ressaltar que as indicações apresentadas neste documento não são uma obrigatoriedade, mas, sim, uma sugestão para os profissionais da educação.

O texto de literatura infantil é apresentado para a criança que encontra-se na fase de formação leitora, pelo espaço escolar, em muitos casos antes mesmo da família. É a instituição que se incumbe de mediar a relação entre o leitor e a leitura

literária. É nesse ambiente que geralmente a criança experimenta as suas primeiras experiências com o livro, se encanta e faz relação de suas vivências com as narrativas, com as personagens, entre outros elementos. Logo, pensamos nas significativas contribuições que esse gênero possibilita ao processo de formação da criança pequena, que se encontra no momento de desenvolvimento cognitivo, sobretudo de aquisição do código escrito e leitor na experimentação com o objeto livro. Nesse sentido, Aguiar (2001, p. 18) afirma que “o livro infantil, assim, apresenta significados em vários níveis diferentes, enriquecendo a existência da criança. Através da leitura, ela vê representados no texto, simbolicamente, conflitos que enfrenta no dia-a-dia e encontra um final feliz”.

Nessa direção, compreende-se que quando a criança tem a oportunidade de vivenciar o contato direto com os textos literários desde a educação infantil a chance desse sujeito tornar-se um leitor literário é consideravelmente ampliada. No entanto, vem sendo discutida com frequência a difícil relação estabelecida entre a escola e a literatura, na afirmação de que a disciplina de “literatura” ministrada em sala de aula ocorre por meio de uma metodologia de ensino que desconsidera a experiência de leitura em contexto de sala de aula, concentrando-se em atividades utilitaristas, de repetição e de busca de informações, com pretexto de ensinar aos alunos normais ortográficas ou, até mesmo, comportamentos ditos adequados. A instituição está, na verdade, impossibilitando que esses leitores compreendam que o texto literário infantil pode lhes proporcionar divertimento, novos conhecimentos de si e do mundo que o cerca, ampliar suas experiências e seu campo imaginário (AGUIAR, 2001).

Cosson (2018, p. 20) destaca que “a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular”. O autor afirma ainda que “essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente os indivíduos” (COSSON, 2018, p. 20).

Comumente, podemos tomar como exemplo o trabalho com determinado texto literário durante um mês do ano letivo para a realizações das famosas “semanas literárias”, com o principal objetivo de realizar exposições de materiais confeccionados pelos alunos. Outra metodologia adotada ultimamente pelas escolas são os projetos nomeados basicamente como “maleta viajante”. Em algumas instituições, as devidas maletas são levadas pelos alunos para que realizem a leitura com um adulto em ambiente familiar, para que, no dia seguinte, a criança

compartilhe com os colegas as suas impressões sobre o livro lido. Mesmo diante das tentativas de ampliar o escopo da leitura contidas nesses métodos, podemos afirmar que as atividades voltadas para a leitura literária ainda são bastante restritas e quase sempre em função do aprendizado de produção textual e de regras de gramática. Nesse sentido, destacamos Cosson (2018)

[...] a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, principalmente na ordem inversa. Além disso, esses textos devem ser curtos, contemporâneos e "divertidos". Não é sem razão, portanto, que a crônica é um dos gêneros favoritos da leitura escolar. Aliás, como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura (COSSON, 2018, p. 21).

Outra questão bastante recorrente no espaço escolas é o “cantinho da leitura” nas salas de aula. Esse espaço que, a priori, seria destinado para a leitura literária é ocupado, em sua maioria, por livros didáticos ultrapassados e, diante disto, é tirado do aluno a possibilidade de manusear/folhear um texto literário, de conhecer e explorar sua estrutura física, realizar suas primeiras leituras de imagens (caso ainda não possua as habilidades do código escrito), etc.

As bibliotecas escolares, devido aos programas, alguns já citados anteriormente, estão em sua maioria repletas de bons livros, que são dispostos de maneira equivocada nas prateleiras. Quando o acesso a este ambiente é permitido aos alunos, eles se deparam, em muitos casos, com profissionais que não possuem qualificação para exercer tal função.

Diante desse resumo sobre como a leitura literária é apresentada metodologicamente em sala de aula, pode-se afirmar ainda que, independentemente do tipo de leitura realizada pelo aluno, a escola aparentemente considera a leitura dos textos contidos, principalmente, nos livros didáticos, sobretudo com o pressuposto de responder coerentemente atividades de interpretação textual, como forma de afirmar se a leitura do texto solicitado foi cumprida pelo discente.

Sabendo da difícil relação entre a escola e o texto literário, fica evidenciado que essa modalidade de ensino não está sendo considerada e a possibilidade de garantir para o leitor a função essencial de construção e reconstrução da palavra

literária que humaniza não ocorre por dois motivos: “por falta de um objeto próprio de ensino” e por não apresentar em sua metodologia um “compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2018, p. 23).

Diante de uma metodologia que não agrada a grande parte dos alunos leitores, é importante que compreendamos os fatores que contribuem para que os órgãos competentes realizem as escolhas dos livros literários que adentram no ambiente educacional. Sobre essa questão, Cosson (2018) apresenta quatro fatores determinantes para as escolhas dos livros:

O primeiro diz respeito aos ditames dos programas que determinam a seleção dos textos de acordo com os fins educacionais. [...] O segundo traz a questão da legibilidade dos textos. O terceiro está relacionado às condições oferecidas para a leitura literária na escola. [...] O quarto trata-se do cabedal de leitura do professor. (COSSON, 2018, p.32).

O que podemos perceber perante os fatores para a seleção dos livros é que, aparentemente, acredita-se que o leitor é o ponto de partida para essa escolha. No entanto, algumas questões nos levam a refletir que há outros fatores que interferem na formação leitora e na vivência da experiência de leitura além dos critérios de escolha de acervo, uma vez que, mesmo atendendo aos critérios de interesse do leitor, há dados de intervenção física que são possíveis de encontrarmos nas escolas, sobretudo nas públicas, como algumas bibliotecas sem nenhuma condição de funcionamento, sem livros literários em boas condições físicas, sem funcionários qualificados para exercer a função, etc.

Dentro dessa realidade em que se encontra a atual conjuntura de ensino das escolas públicas brasileiras, fica evidenciado que o ensino literário baseado na formação de leitores necessita de programas, projetos, planejamentos, etc., que sejam direcionados, prioritariamente, para a formação e o desenvolvimento dos discentes, por meio do contato direto com o objeto livro, em suas diferentes formas, texturas, cores, etc., com diversos autores, temáticas e estilos de linguagens, entre outros. Dessa maneira, estaremos mais próximos de propiciar aos pequenos leitores literários em formação, leitores não apenas de textos literários, a capacidade ou, ao menos, a probabilidade de ler o mundo a sua volta de forma crítica e reflexiva.

Além desses pontos, é essencial, segundo Giroto e Souza (2010), que o professor de literatura delinear a sua metodologia de ensino, considerando o

desenvolvimento do seu aluno leitor de literatura e dando destaque ao processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária. Além disso, é importante que compreendamos que ler texto literário não é algo simples; pelo contrário, é uma atividade que requer do leitor iniciante a mediação experiente, conhecimentos necessários para que tal ação flua, contato e escolhas de textos favoráveis para sua formação, sendo de responsabilidade da escola “ampliar e fortalecer o letramento de seu aluno” (SOUZA; COSSON, 2018, p. 100).

1.3 O papel do professor mediador na formação do leitor infantil

A leitura realizada no espaço de sala de aula ocorre constantemente, já que a leitura corresponde a todo processo de aprendizagem do aluno, seja através de uma leitura em voz alta realizada pelo professor, seja em uma leitura coletiva entre os alunos, seja, até mesmo, em uma leitura silenciosa individual. No contexto escolar, o professor acaba exercendo grande influência ao tornar-se elo de ligação entre a criança e o texto.

Considerando a importância que a leitura de textos literários agrega para o desenvolvimento do leitor em formação, além do fato de que é o ambiente escolar o espaço principal em que ocorre quase sempre o primeiro contato do discente com o texto literário (em muito caso, o primeiro e único lugar), é relevante considerar que o professor/mediador exerce a responsabilidade de propiciar meios de promover o interesse de seu aluno pelo texto literário. Para Rangel (2018):

Espera-se que, nesse segmento da escolaridade, as crianças tenham acesso permanente aos livros de literatura, para que se familiarizem com a linguagem literária. Contudo, sublinhamos que a simples inserção da literatura em sala de aula não é suficiente para o aluno, nem pode ser algo ocasional, apenas com vistas a um preenchimento de tempo sem intencionalidade, é necessário contar com alguém preparado para fomentar e intermediar seu interesse diante dos livros, isto é, um mediador. (RANGEL, 2018, p.35).

O professor/mediador exerce grande influência durante o contato inicial de conhecimentos, de encantos e de descobertas do gênero literário. Quando apresentado com foco no estético, esse contato também favorece a ampliação de conhecimento de mundo, desconsiderando a ênfase na abordagem metodológica pedagogizante/utilitarismo, o que favorece, de certo modo, a chance de tornar seu

aluno não só leitor de textos, mas também de mundo, de atribuir e dar significados de forma crítica e reflexiva aos acontecimentos e paradigmas que regem nossa sociedade como um todo. Diante da influência do professor/mediador e da contribuição de sua prática metodológica para a formação do aluno, é importante afirmar que

a leitura de diferentes gêneros textuais é essencial para a formação dos alunos, uma vez que é possível, a partir dessa atividade intencional, desenvolver habilidades de competências que viabilizam uma atuação consciente no meio, tendo em vista que a linguagem se constitui no social (MOREIRA; MESSIAS, 2018, p. 178).

Diante dessa afirmação, e relacionando-a com a leitura literária, Cosson (2018) defende que a leitura literária é uma prática social, de responsabilidade da instituição escolar, pois considera que o letramento literário requer do leitor mais do que simples habilidade de leitura, exige dele a atualização constante em relação ao universo literário.

Cadernatori (2012), em seu livro *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*, apresenta quatro etapas as quais o leitor literário enfrenta durante o processo de sua formação. A primeira, nomeada pela autora como *escapismo*, consiste em “uma primeira etapa na experiência de leitura, apesar do sentido pejorativo atribuído ao termo, pode estar na base da formação dos mais requintados leitores” (CADERMATORI, 2012, p.21). A segunda etapa é nomeada como *experimentação e prática de liberdade de pensamento*; nesta fase, o leitor poderá descobrir que existe um mundo paralelo, criado através dos livros, e que ele (leitor) possui sua própria voz, a da subjetividade, que favorece a ampliação de seus horizontes e preenchimento dos vazios das obras através das suas experiências de mundo. A terceira etapa corresponde à *revisão do processo da formação leitora* e ocorre quando leitor se distancia para rever o processo no qual vivenciou durante a sua formação. A quarta etapa consiste na *possibilidade de transformação do leitor*, na qual o leitor reimagina o mundo e reconhece-se como parte deste processo.

Diante das etapas apresentadas por Cadernatori (2012), é possível constatar que o processo de formação do leitor literário “não ocorre de uma só vez, nem de modo único ou mecânico para todas as pessoas. Tornar-se um leitor é processo que ocorre ao longo do tempo e de distintas maneiras para diferentes pessoas” (CADERMATORI, 2012, p. 24). Tal posicionamento comunga com a

afirmativa de Tinoco e Stephani (2016), de que o trabalho que o mediador realiza não tem uma função simples, a qual qualquer pessoa consiga realizar sem dificuldades. O papel do mediador de leitura, nesse sentido, consiste em uma mudança de postura, planejamento e uma didática que pense no texto literário constantemente. Para Tinoco e Stephani (2016),

A mediação é um trabalho complexo, fundamentado na reflexão e no planejamento e, ao planejar sua mediação, o docente deve levar em conta os seguintes aspectos: que ele tem o papel de parceiro na aprendizagem; que é testemunha privilegiada do embate entre o mediado e o ambiente e que é observador do comportamento do mediado, avaliando-o e favorecendo seu progresso, sua melhoria no pensar. (TINOCO; STEPHANI, 2016, p. 100).

Atualmente, ainda nos deparamos com um ensino de leitura baseado em uma metodologia tradicional, que se pauta em um ensino apenas como decodificação do código escrito. Em junção com o ensino tradicionalista, as escolas permanecem na corrida para atingir as metas propostas por programas governamentais, para elevar os índices de letramento dos alunos, o que de certo modo acaba negligenciando uma metodologia pautada na formação de um leitor autônomo. Nesse sentido, “a literatura não ocupa espaço escolar como disciplina que faça parte do currículo. Quando aparece, está presa a exigências funcionais, perdendo sua importância como formação integral do sujeito” (SALDANHA; AMARILHA, 2016, p. 387). Nessa conjuntura, compreende-se que “a escola precisa acolher e cultivar a presença da literatura como forma de inclusão do estudante no mundo da linguagem simbólica, pois o texto literário permite ao leitor a transcendência do real e ao seu retorno expandido por novos horizontes” (SALDANHA; AMARILHA, 2016, p. 387).

Diante disso, compreendemos a importância das contribuições do professor/mediador com o trabalho com o texto literário em sala de aula em aproximar seus alunos do objeto livro e em, conseqüentemente, contribuir para a formação do leitor competente. Quando o professor/mediador realiza um trabalho com planejamento de atividades, ele abre para o leitor a possibilidade de visualizar o mundo com outros olhos e de construir seus próprios significados. Porém, esse processo só ocorre se o professor/mediador toma para si a responsabilidade de assessorar, guiar, auxiliar o seu aluno “no procedimento de compreensão leitora de um texto. [...], seja por meio de pistas, questionamentos, sugestões ou instigações,

fazer inferências até o ponto de vista em que o leitor possa agir por si só, ganhar autonomia naquela trilha” (TINOCO; STEPHANI, 2016, p.108).

Assim, a função do professor/mediador consiste em desenvolver competência de leitura do aluno, através de oportunização ao “acesso aos livros e às leituras, considerando-se os interesses, as necessidades e até mesmo as fantasias dos sujeitos aprendentes” (MOREIRA; MESSIAS, 2018, p. 178). Nesse sentido, “a mediação é uma concepção de suma importância para o pensamento dialético. Na relação mediada, sujeito e mundo estão imbricados” (MOREIRA; MESSIAS, 2018, p. 178).

Assim, Rangel (2018, p. 35) afirma que “a mediação é compreendida como um processo de interação entre sujeitos, no caso, entre professor e aluno, assim sendo, ambos são coparticipantes do processo de ensino e aprendizagem”. Nesse sentido, conforme a autora, na mediação, é necessário o estabelecimento de uma relação de confiança, empatia e colaboração recíproca. Para tanto, não se pode deixar de considerar que o letramento não ocorre se não houver um mediador ciente de sua responsabilidade no processo de formação do leitor. Mais do que propiciar motivações, o mediador deve compreender as fases que constituem o desenvolvimento infantil e, por tratar-se de um sujeito que possui mais experiências e conhecimento sobre a cultura humana, cabe a ele a responsabilidade de proporcionar à criança, durante o convívio, a apropriação dessa cultura. (SILVA; CHEVBOTAR, 2016, p. 68).

Na perspectiva de promover uma formação leitora para a criança que ainda não decifra o código escrito a partir do seu ingresso na educação infantil, o professor pode considerar que “a abordagem de leitura de narrativas por imagens desafia o pequeno leitor a construir e utilizar estratégias leitoras” (LIMA; VASCONCELOS 2009, p. 243). Assim, a mediação da leitura realizada pelo professor deve consistir em “fazer fluir a indicação ou o próprio material de leitura até o destinatário-alvo, eficiente e eficazmente, formando leitores” (TINOCO; STEPHANI, 2016, p. 110). Nesse aspecto, Moreira e Messias (2018) descrevem que o professor que se enxerga como mediador do texto literário assume o compromisso atual da seguinte forma:

O professor, ao se colocar como mediador de leitura de textos literários e, portanto, partícipe dos processos de subjetivação dos alunos, assume o compromisso de ir além da transmissão de

informações, abre espaço para negociação dos significados, apropriação dos saberes, construção de interações de troca, diálogo e partilha de experiências. (MOREIRA; MESSIAS, 2018, p. 183).

Para obter êxito em sua metodologia, é importante que o professor paute seu trabalho de mediação entre a leitura literária e a criança, que tenha conhecimento sobre a obra que pretende utilizar em sala de aula, que realize uma análise da obra visando compreender se ela atende às necessidades e se poderá contribuir para o desenvolvimento dos seus alunos. Após esse processo, o professor poderá planejar a sua intervenção metodológica para realização da leitura da obra literária escolhida, mas com a ciência de que, durante o ato da leitura, seu plano estará aberto para sofrer algum tipo de modificação, segundo os acontecimentos que por ventura possam surgir durante o processo. Assim, é de responsabilidade do professor conhecer, selecionar e indicar livros para as crianças, bem como “conhecer as teorias que fundamentam e/ou explicam a experiência leitora” (TINOCO; STEPHANI, 2016, p. 110).

Sobre a função de mediar, é relevante que o professor seja um leitor assíduo do texto literário, “pois para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (PETIT, 2008, p. 161). É preciso destacar que a “formação universitária dos professores não contempla o conhecimento específico da metodologia do ensino da literatura, quando muito os cursos de Pedagogia possuem em sua estrutura curricular uma disciplina dedicada à literatura infantil” (SOUZA; COSSON, 2018, p. 97). Segundo uma pesquisa realizada por Saldanha e Amarilha (2016) sobre os currículos dos cursos em Licenciatura em Pedagogia das Universidades Federais brasileiras, os autores constataram que menos da metade das universidades pesquisadas ofertavam em sua grade curricular a disciplina Literatura Infantil; esse número se modifica quando considerada também a oferta dessa disciplina de forma optativa, mas, ainda assim, essa ofertada é eventual.

Quando nos referimos à formação do professor, principalmente do pedagogo, que é eventualmente o responsável na Educação Infantil – assim como é responsável por outros níveis de ensino e outras funcionalidades –, precisamos considerar que é este profissional que exerce a função de mediar a linguagem verbal e, conseqüentemente, é aquele que apresenta as primeiras narrativas, poemas e linguagem literária às crianças.

A falta de uma formação consistente, pautada na vivência da teoria e da prática literária, poderá ser um empecilho para transformação e desenvolvimento de práticas que possibilitem as mudanças em sala de aula e, assim, formar novos leitores literários (SALDANHA; AMARILHA, 2016). Podemos constatar que a ausência do conhecimento teórico dos futuros professores, sobre a relevância da literatura, é algo que os impede de tornarem-se hábeis para contribuir na formação de novos leitores. “Quando muito, já no exercício da profissão, eles se tornam leitores de livros infantis, restringindo ou igualando seu repertório e horizonte de leitura ao dos seus alunos” (SOUZA; COSSON, 2018, p. 97).

Considerando o histórico de formação defasada de muitos professores, Cademartori (2012) enfatiza que muitos professores buscam formar-se leitores, apesar de, muitas vezes, não obterem êxito. Isso, no entanto, não os impede de divulgarem o livro entre seus alunos e de trabalharem com metodologias que favoreçam a experiência de leitura dos discentes, proporcionando experiências que eles, os professores, não puderam vivenciar enquanto alunos.

No livro intitulado *Os jovens e a leitura* (2008), Michèle Petit realiza uma discussão bastante relevante sobre a experiência leitora literária e a importância que o mediador possui na formação do indivíduo. Inicialmente, a autora chama a atenção para a leitura como “experiência singular” que “implica riscos, para o leitor e para aquele que o rodeia” (PETIT, 2008, p. 147). Além disso, a leitura é uma ação solitária, que exige do leitor momentos de isolamento, de afastamento dos amigos e até mesmo dos familiares. Segundo Petit (2008),

O leitor vai ao deserto, fica diante de si mesmo; as palavras podem jogá-lo para fora de si mesmo, desalojá-lo de suas certezas, de seus “pertencimentos”. Perde algumas plumas, mas eram plumas que alguém havia colado nele, que não tinham necessariamente relação com ele. E às vezes tem vontade de soltar as amarras, de mudar de lugar. O grupo, por sua vez, seja o familiar ou o dos amigos, vê um de seus membros que se afasta e, eventualmente, o abandona. [...]. De fato, os leitores irritam, como os namorados, como os viajantes, porque temos pouco domínio sobre eles - escapam-nos (PETIT, 2008, p. 147-148).

O ato de ler tem a capacidade, muitas vezes, de modificar a forma que o leitor tem de enxergar o mundo, de ampliar seus conhecimentos, de atuar de forma diferenciada no contexto social, etc. Em concordância com isso, Petit (2008) destaca:

Mas não é sem motivo que os poderes tenham temido tanto as leituras não controladas: a apropriação da língua, o acesso ao conhecimento, como também a tomada de distância, a elaboração de um mundo próprio, de uma reflexão própria, propiciados pela leitura, podem ser pré-requisito, a via de acesso ao exercício de um verdadeiro direito à cidadania. Pois os livros roubam um tempo do mundo, mas eles podem devolvê-lo, transformando e engrandecendo, ao leitor. E ainda sugerir que podemos tomar parte ativa de nosso destino. (PETIT, 2008, p. 148).

Mediante a discussão apresentada sobre o conhecimento e experiência que a leitura pode proporcionar para o leitor, Petit (2008) apresenta ainda a inquestionável afirmação de que o ambiente exerce grande influência na formação leitora, além de destacar a importância do mediador, principalmente para aquele leitor inicial que vem de um meio social em que há medo de livro. A autora advoga que o mediador, nessas circunstâncias, “pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler e aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu processo” (PETIT, 2008, p. 148).

De acordo com Tinoco e Stephani (2016), em espaço escolar a mediação acontece a partir do momento em que o professor “deixar de ser um transmissor de conhecimentos para atuar como mediador entre o conhecimento e o aluno” (TINOCO; STEPHANI, 2016, p.97). Nesse sentido, “a mediação é um processo social necessário à vida humana- algo importante e ‘obrigatório’ dentro do espaço escolar - e se articula à aprendizagem como um grande processo interacionista” (TINOCO; STEPHANI, 2016, p. 103). É relevante destacar que, de acordo com a teoria socioconstrutivista (sendo Vygotsky o principal estudioso desta teoria), a aprendizagem acontece mediante a interação que se estabelece entre os indivíduos e o seu meio social. Ainda de acordo com Tinoco e Stephani (2016), a mediação dentro do contexto escolar deve significar uma interação entre o professor e os seus alunos e possibilitar uma redefinição desses papéis. Assim,

Deve-se fugir dos extremos das releituras behavioristas, ou seja, do “super-professor” que tem como par o aluno “tabula rasa” e do “super-aluno”, que faz par com o professor “acessório”. Na perspectiva da mediação, ambos, aluno e professor passam a ser coparticipantes do processo de ensino e aprendizagem (TINOCO; STEPHANI, 2016, p. 103-104).

No processo de mediação, a aprendizagem acontece de forma mútua, pois assim como o professor pode possibilitar para seu aluno a construção de novos conhecimentos, ampliação de horizontes, etc., o professor também poderá ser modificado e vivenciar novas experiências leitoras por intermédio de seu aluno. Nessa perspectiva, o professor mediador que reconhece a importância que possui/exerce na formação leitora literária de seu aluno, auxilia-o através de procedimentos “por meio de pistas, questionamentos, sugestões ou instigações, fazer inferência até ao ponto que o leitor possa agir por si só, ganhar autonomia naquela trilha” (TINOCO; STEPHANI, 2016, p. 108).

Considerando que a formação literária precisa da instituição escolar para ser efetivada e mesmo que não possua objetivo de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, as práticas de leitura literária realizadas em sala de aula acabam por contribuir para o desenvolvimento dessas competências no aluno, assim como afirmam Souza e Cosson (2011). Assim, compreende-se que a aprendizagem acontece por meio da interação e da colaboração entre indivíduos, ou seja, no que se refere ao contexto escolar, é o professor/mediador o responsável de ser o intermediário entre seu aluno e a leitura literária. É importante salientarmos que é de fundamental importância expor os alunos a vivenciarem diferentes práticas de leitura literária durante o seu processo de formação.

Nesse sentido, no tópico a seguir, iremos destacar a relevância das estratégias de leitura vinculadas às práticas de leitura realizadas em sala de aula, pois, além de ser uma forma de contribuir para o ensino, favorece também a formação literária e, mesmo não fazendo parte dos nossos objetivos, a abordagem das estratégias contribui, conseqüentemente, no desenvolvimento da leitura de forma geral.

1.4 Estratégias de leitura e formação do leitor infantil

Durante um longo tempo, o letramento consistia apenas na decodificação dos códigos escritos e leitor, através de uma perspectiva tradicional de ensino, que evidenciava a identificação dos sons, que associava as letras para formação de sílabas e, na sequência, de palavras. Metodologicamente, esse tipo de abordagem desenvolvia no discente a passividade, pois não o permitia realizar uma análise crítica sobre o texto lido, tão pouco relacionar o texto a seu contexto social.

Há alguns anos, os estudiosos da área educacional vêm buscando alternativas que possam contribuir para a apropriação social da leitura e, nesse sentido, a escola vem se distanciando do contexto tradicional do ensino, através da elaboração de novos métodos, a fim de atenuar a ineficiência dos procedimentos pedagógicos que foram utilizados anteriormente no processo de formação.

Nesse sentido, é importante salientarmos que realizar a leitura de um texto não consiste apenas na decodificação dos códigos, mas também dos significados atribuídos ao texto e da ação de relacionar o texto lido com as experiências de mundo do leitor. Assim, é relevante compreendermos o processo que ocorre no ato da leitura. Diante disso, daremos destaque à Teoria Cognitiva-construtivista, mediante sua relação com a orientação cognitiva de leitura, e, em virtude disso, por entendermos que em diversos momentos essa perspectiva se relaciona com a concepção das Estratégias de leitura, a qual trataremos neste tópico.

A perspectiva cognitiva-construtivista surgiu há aproximadamente 40 anos; diante de sua aceitabilidade, logo se expandiu. “Tal teoria enfatiza o ato de ler como um processo em que o leitor procura ativamente um significado para aquilo que ler. De fato, sua contribuição é bastante significativa e justifica a afirmação de que o leitor constrói o significado da leitura” (SOUZA, 2019, p.7).

A base teórica desta perspectiva se divide em cinco abordagens de leitura, a saber: 1- orientação cognitiva; 2- teoria do esquema; 3- construtivismo; 4- teoria centrada no leitor; e 5- teoria sociocultural.

1- A orientação cognitiva teve suas primeiras influências da teoria Behaviorista. Essa teoria percebe a leitura como processo passivo, não valoriza o conhecimento prévio do leitor ou sua função no processo de aprendizagem, defende que o leitor absorva as informações do texto enquanto ele passa os olhos pela página. Só no início dos anos 1960, a orientação cognitiva começa a substituir a concepção behaviorista. Assim, a orientação cognitiva de leitura “entende o raciocínio como elemento crucial no processo de aprendizagem”; com isso, compreende os leitores como “participantes ativos que agem, ao invés de simplesmente responder”. A leitura, assim como o leitor, é vista neste processo como “um procedimento ativo, no qual o significado que o leitor atribui ao texto é fortemente influenciado pelo processo cognitivo durante a leitura”; o leitor, nesse processo, se engaja na realização da leitura significativa (SOUZA, 2019, p. 7-8).

2- A teoria do esquema se explica, basicamente, mediante a afirmação de que “para compreender o mundo o indivíduo precisa ter dentro de si uma representação do mundo. [...] A aprendizagem não é simplesmente a aquisição de um novo comportamento mas a mudança de um comportamento já existente” (LEFFA, 1996, p. 25-26). Como forma de reforçar essa afirmativa, Souza (2019, p. 8) destaca que a teoria do esquema “enfoca a maneira como o conhecimento é representado em nosso raciocínio e destaca a importância do conhecimento prévio para o aprendizado de algo novo”. Nesse sentido, os esquemas são sistemas de representações genéricos, elaborados para representar nosso conhecimento de mundo. Na interação com o meio, compreendemos que determinados conhecimentos prévios que possuímos apresentam semelhanças com outros, constituindo, assim, o aprendizado de um novo conceito.

Nessa lógica, entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento, há um encadeamento de elementos em comum que os caracterizam. Esses elementos são variáveis e “se caracterizam justamente pela possibilidade de variação entre um elemento e outro” (LEFFA, 1996, p. 35), assim, compreende-se que um esquema é caracterizado por uma determinada configuração de variáveis. Ao ativar seus esquemas, o leitor os relaciona com a informação posta no texto lido, favorecendo a construção de sua compreensão do texto; com isso, o esquema “ajuda o leitor a atribuir significado àquilo que lê, relacionando a nova informação com o seu conhecimento prévio, determinando importância a informação do texto, fazendo inferências e lembrando algo sobre o assunto” (SOUZA, 2019, p. 9).

3- A teoria construtivista constitui-se de variáveis raízes e perspectivas teóricas; no entanto, daremos ênfase ao seu senso psicológico. Essa terceira influência de leitura evidencia a aprendizagem de um novo conhecimento através do conhecimento que o leitor possui. Nesse sentido, “compreender um texto é um ato ativo e um processo construtivo” (SOUZA, 2019, p. 11) realizado pelo leitor. Nesse processo de compreensão, cabe ao leitor debruçar-se sobre as informações do texto, associando-as ao conhecimento que ele tem domínio. Quanto mais complexa for a leitura das informações apresentadas no texto, mais necessário será o engajamento do leitor para compreendê-las.

Assim, a teoria construtivista considera o ato de ler como um resultado intrínseco de cada leitor, ou seja, “dois leitores jamais atribuíram o mesmo significado a um texto, cada leitor é influenciado pela soma total de suas

experiências” (SOUZA, 2019, p. 12). Nesse sendo, “o construtivismo é uma construção social, bem como uma construção psicológica”, pois compreende-se que “[...] a sociedade em que vivemos influencia na construção dos significados que nós definimos por meio de nossas experiências, incluindo-se nossas experiências de textos” (SOUZA, 2019, p. 12).

4- A teoria centrada no leitor relaciona-se com a perspectiva construtivista de leitura, se diferenciando pelo fato de tratar do texto literário. Por dar ênfase ao leitor, essa teoria vem, nos últimos tempos, ganhando admiradores e contribuindo para o ensino da leitura literária em sala de aula. Para essa concepção, os resultados dados pelo leitor ao texto é fruto da relação estabelecida entre texto e leitor, assim, ao realizar a leitura de um texto literário, os alunos “vão atribuir significados variados, pois tal texto é mais complexo e, por isso, não há uma interpretação correta. Neste sentido, esses variados significados devem ser permitidos e estimulados” (SOUZA, 2019, p. 13).

A teoria centrada no leitor se aplica em dois tipos de leitura, na informativa e na estética. Sem outorgar sentido ao texto, a leitura informativa ocorre através de aprendizagem similar entre os leitores. Já a leitura estética consiste nas experiências que o texto pode ocasionar ao leitor durante o ato da leitura. Nesse sentido, “muitos adultos leem literatura por prazer e não para aprender algo. As crianças, por sua vez, precisam de oportunidade e tempo para vivenciarem o mesmo processo” (SOUZA, 2019, p. 13).

5- A teoria sociocultural, diferente das concepções mencionadas anteriormente, é a que mais diverge da diretriz cognitiva. Essa teoria defende a premissa de que a aprendizagem ocorre através da influência dos contextos social e cultural, nos quais o leitor está inserido. De fato, se durante o processo de aprendizagem do leitor for considerado sua experiência cultural e as formas de aprender e pensar, sua aprendizagem dificilmente ocorrerá, mas, se considerarmos como pilar da sua aprendizagem uma mediação que evidencie um trabalho colaborativo e dinâmico essencialmente social, através da condição de sociabilização do saber, de troca de conhecimentos prévios, etc., a aprendizagem certamente acontecerá (SOUZA, 2019).

Mediante a exposição desses arcabouços teóricos, compreendemos a importância dessas teorias para a abordagem de Estratégias de Leitura em sala de

aula, haja visto que, em muitos momentos, percebemos que tais concepções se cruzam.

Dessa maneira, o processo de leitura que evidencia o ensino de estratégias se caracteriza pela capacidade que o leitor possui de avaliar a qualidade da sua própria compreensão. Durante esse processamento, “o leitor deve saber quando está entendendo bem um texto, quando a compreensão está sendo parcial ou quando o texto não faz sentido” (LEFFA, 1996, p. 45). O ensino de estratégias leitura que considerada para a aprendizagem do leitor a abordagem metacognitiva consiste, através do ensino das estratégias, em levar o leitor “a refletir sobre o processo da leitura e usar conscientemente estratégias para compreender o texto, assim como monitorar esse entendimento” (COSSON, 2020, p. 117).

Segundo Leffa (1996), a metacognição na leitura trata do problema da supervisão da compreensão feita pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos de leitura, volta-se para si mesmo e se concentra no processo que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo. Kleiman (2016, p. 74), afirma que “Estratégias Metacognitivas seriam aquelas operações (não regras) realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar nossa ação”. Para Girotto e Souza (2010), a metacognição consiste no conhecimento sobre o processo do pensar, que leva à compreensão do texto. De acordo com a metacognição, há duas formas essenciais para que o leitor compreenda o texto, sendo a primeira o plano do “aqui e agora”, que incide na compreensão do texto durante o ato da leitura, e a segunda sendo a “conquista em longo prazo”, que consiste na utilização dos conhecimentos já existentes do leitor, como forma de ativar as estratégias pertinentes para alcançar o entendimento do que leu.

Quando um leitor realiza a leitura de um texto, imediatamente ele ativa seus conhecimentos prévios, relaciona com leituras realizadas anteriormente de livros, com a cultura na qual esteja inserido, realiza conexões com sua vida e com o mundo, entre outros, para então chegar ao entendimento do texto. Desse mesmo modo acontece com o pequeno leitor que se encontra em processo de formação leitora. Mesmo sem possuir grandes experiências leitoras e de mundo, o leitor em formação deve ser levado (por um leitor experiente/mediador) a relacionar suas novas leituras com fatos do seu cotidiano e até mesmo com os acontecimentos de sua sociedade.

Mas, tornar-se leitor não é um processo tão simples, pois a aprendizagem de leitura ocorre durante um extenso tempo e se modifica de pessoa para pessoa. Assim, “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções” (JOUVE, 2002, p. 17). Sobre a concepção de leitura, no que se refere ao ensino e aprendizado da leitura literária, compreende-se “leitura como sinônimo de atribuição de sentido; ensino e aprendizagem da leitura literária como processo de subjetivação e apropriação; e constituição do leitor como movimento dialético, e resultado, sempre provisório deste processo” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 46).

Considerando que em muitos momentos as estratégias de leitura são mencionadas pelo termo “procedimento”, achamos necessário apresentar seu conceito. De acordo com Coll (1987 apud SOLÉ, 1998, p. 68), “Um procedimento - com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade - é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta”. Assim, a vantagem do uso de estratégias permite ao leitor selecionar, avaliar, persistir ou desistir de certas práticas para alcançar os objetivos traçados no desenvolvimento da leitura. No entanto, as estratégias se caracterizam por não detalharem ou descreverem o curso de uma ação, mas se definem por tratarem-se de inferências inteligentes que mostram ao leitor o caminho mais adequado que deve seguir durante o ato da leitura. Nesse sentido, a autodireção – “a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe” (SOLÉ 1998, p. 69) – e o autocontrole – “supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade” (SOLÉ 1998, p. 69) – são elementos primordiais das estratégias. Com isso, compreende-se que estratégias de leitura são procedimentos de caráter elevado, que exigem do leitor traçar objetivos a serem executados, planejar ações que promovam o alcance desses objetivos e, ainda, avaliar e verificar a necessidade de possíveis mudanças.

Desse modo, compreendemos que as estratégias de compreensão leitora são procedimentos que devem ser ensinados para o aluno, pois desenvolvem neste a mentalidade de “representar e analisar os problemas e a flexibilidade de encontrar soluções” (SOLÉ, 1998, p. 70); com isso, “ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e diversas” (SOLÉ, 1998, p. 70).

O ensino de estratégias de leitura se relaciona diretamente ao letramento ativo, pois, quando colocado em prática em sala de aula, o letramento ativo considera e respeita o posicionamento do professor e do aluno com a mesma importância, tornando o ensino para compreensão do texto literário mais eficaz. Para que o letramento ativo aconteça no âmbito educacional, é importante que o professor considere o “ler, escrever, desenhar, falar, ouvir e investigar” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 47) como formas para que seu aluno possa externar seus pensamentos. Ainda de acordo com Girotto e Souza (2010), é importante destacarmos que quando o ensino leitura tem como base o letramento ativo

pressupõe a tomada de consciência de estratégia de leitura desde a educação infantil, ou seja, as atividades relacionadas a esse ensino podem iniciar com crianças ainda não alfabetizadas, mas em contato direto com os livros e os diversos suportes de textos para a prática de leitura(GIROTTTO; SOUZA, 2010, p.48).

No entanto, quando não se considera o ensino literário com a base no letramento ativo, abre-se espaço para uma formação que insiste na ênfase no ensino do código escrito e que não valoriza o desenvolvimento e a autonomia do leitor criança. Ao contrário, quando o leitor possui uma formação com ênfase no desenvolvimento da sua autonomia com o texto, ele consegue utilizar estratégias de leitura com competência e consciência, realizar questionamentos, apontamentos, ativar seus conhecimentos prévios, se modificar a cada leitura concretizada, entre outros.

Assim, destacamos a importância do processo que aciona e mobiliza as estratégias de leitura durante as fases que compõem esse procedimento, sendo estas: Antes da leitura, Durante a leitura e Depois da leitura.

Na fase **Antes da leitura**, Solé (1998) aponta seis aspectos que podem contribuir para a compreensão leitora do aluno, sendo: ideias gerais; motivações para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre o texto. O leitor, antes de iniciar a leitura, faz uma análise do texto, para ajudá-lo a compreender o texto.

A ideia geral consiste, inicialmente, sobre a concepção que o professor tem sobre a leitura e como este professor determina a experiência de leitura em sua sala de aula. Com isso, Solé (1998) evidencia alguns aspectos de grande relevância no

ensino de estratégias de compreensão leitora antes de iniciar a leitura do texto, sendo: 1 – “ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas”; ler é uma atividade prazerosa. Os alunos e professores “devem estarem motivados para aprender e ensinar a ler” (SOLÉ, 1998, p. 90). 2 – “A leitura deve ser avaliada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite” (SOLÉ, 1998, p.90). 3 - É necessário que o professor seja leitor, pois, “é muito difícil que alguém que não sinta prazer pela leitura consiga transmiti-lo aos demais” (SOLÉ, 1998, p.90). 4 –“A leitura não deve ser considerada uma leitura competitiva, através da qual ganham prêmios ou se sofrem sanções”, esse tipo de leitura “[...] entre as crianças tende a prejudicar os sentimentos de competências das que encontram maiores problemas, o que contribui para o seu fracasso” (SOLÉ, 1998, p.90). 5 - É necessário articular diferentes situações de leitura e encontrar os textos mais adequados para alcançar os objetivos propostos para cada momento de leitura. É importante que as atividades de leitura sejam significativas para o leitor criança e que os leve a compreender e compartilhar a experiências leitora. 6 - Antes da leitura, o professor deve refletir sobre os fatores que caracterizam a complexidade do texto escolhido e a capacidade que o aluno possui de enfrentá-la para que, assim, possa oferecer a ajuda necessária que auxilie na superação dos desafios encontrados pelo leitor.

Antes da leitura, ainda, é necessário que o leitor seja motivado a realizar a ação de leitura, é importante que compreenda o que deva fazer, conhecer os objetivos que pretende alcançar, sentir-se capaz para realizar a leitura (pois possui recurso e o suporte do professor, caso necessite). Além disso, é interessante que o leitor veja a leitura como uma ação significativa; com isso, a leitura proposta deve lhe oferecer desafios, possuir temáticas familiares ao convívio do leitor, ou seja, que a leitura proposta possa “tratar-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e de lhe oferecer a ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele” (SOLÉ, 1998, p. 91)

A motivação da leitura está diretamente relacionada com as relações estabelecidas entre o leitor e a linguagem escrita, como já mencionamos anteriormente. A escola, assim como a metodologia adotada pelo professor, deve ser combustível dessa instigação leitora. Nesse sentido, a motivação do aluno para a leitura deve acontecer por meio de um bom planejamento de leitura e de seleção

de materiais que deseja utilizar nesse processo, sem incentivo à competitividade entre os alunos, que seja considerado sempre situações de contextos reais, que seja incitado o prazer pela leitura, que sejam respeitados os ritmos de desenvolvimento de cada leitor na construção da própria compreensão.

Antes da leitura, é relevante que se trace os objetivos que se pretende alcançar com a leitura. Nesse sentido, os objetivos da leitura definem como devem se comportar o leitor frente ao texto. O leitor experiente lê todos os textos da mesma maneira, utiliza estratégias diversificadas de acordo com as características de cada texto. De acordo com Solé (1998), em sala de aula é interessante que se trabalhe diversos objetivos de leitura, como: ler para obter informações precisas, ler para seguir instruções, ler para obter uma informação de caráter geral, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, ler para comunicar um texto a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta e ler para verificar o que se compreendeu.

Antes de iniciar a leitura de um determinado texto, é essencial que o leitor ative seus conhecimentos prévios, como forma de favorecer a construção da compreensão sobre o texto. Em contexto escolar, é significativo que o professor conheça a experiência e o conhecimento que seus alunos possuem, para que possa contribuir na construção do sentido atribuído pelos discentes ao texto lido. Como meio de incentivar a atividade do conhecimento prévio pelo leitor, o professor poderá “dar alguma explicação geral sobre o que será lido, ajudar os alunos a prestar atenção a determinado aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio e incentivar os alunos a explorarem o que sabem sobre o tema” (SOLÉ, 1998, p. 105-106).

Antes da leitura é relevante que o leitor realize uma observação dos aspectos pré-textuais, como títulos, ilustrações, cabeçalhos, etc., que lhe possam apresentar pistas sobre o que tratará o texto. Formular hipóteses é importante para o leitor, por isso, é necessário que este se aventure sem medo de correr risco de estabelecer hipótese, previsão etc., sem ter medo de ser exposto em meio aos colegas de sala, pois entende-se que tais ações realizadas pelos leitores por meio de análise do título da obra, por exemplo, podem até não atribuir uma hipótese exata, mas é bastante pertinente para formulação de expectativas. Assim, realizar previsões pode ser feito antes da leitura de qualquer texto, no entanto, para a leitura de um texto poético ou narrativo, o leitor criança pode sentir dificuldade, por isso a importância de ensiná-lo a utilizar, concomitantemente, diversos indicadores.

Durante todo percurso escolar do leitor, ele se depara com uma gama de perguntas realizadas pelo professor e a ele (aluno) cabe a responsabilidade de respondê-las. No entanto, além de dar a resposta que lhe é solicitada, é necessário que o leitor seja instigado a realizar questionamentos. Nesse processo, é interessante que o leitor seja ensinado a “interrogar e a auto-interrogar”. Assim, quando “os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também conscientizando-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto” (SOLÉ, 1998, p.110).

De modo geral, um bom leitor não mergulha em um livro do começo ao fim sem antes saber o que quer do texto (aprender algo, recolher alguma informação, pesquisar algum tópico para o dever escolar, entre outras finalidades). O aluno folheia o livro lendo partes, essa atividade revela informações sobre o conteúdo, a estrutura da história, a localização dos elementos mais importantes e, principalmente, se o texto é pertinente diante dos objetivos do leitor (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 50).

Na fase **Durante a leitura**, o leitor coloca em prática o uso das estratégias, faz anotações, realiza pausas e retoma a leitura, reflete e constrói a ideia principal do texto, etc. Desse modo, “a medida que o leitor prossegue na leitura, identifica informações importantes sobre o texto” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 51), as relacionam com as previsões realizadas antes de iniciar o processo de leitura, lê as partes novas com mais atenção, procura por informações relevantes, processa as novas informações de maneira diferente: releem, sublinham, parafraseiam-nas (GIROTTI; SOUZA, 2010). Um aspecto de fundamental importância no processo de leitura é o fato do leitor experiente saber quando não está compreendendo o sentido do texto e, diante disto, se apropria de novas ações para preencher as lacunas de compreensão. “Está é uma atividade metacognitiva, de avaliação da própria compreensão, e só quando é assumida pelo leitor sua leitura torna-se produtiva e eficaz” (SOLÉ, 1998, p. 116).

Para o ensino de estratégias durante a leitura, Solé (1998) sugere que aconteça através da leitura compartilhada, pois, além de ser uma forma do professor intervir na leitura e, conseqüentemente, contribuir para a evolução do leitor, é uma forma de desenvolver no leitor competência nas atividades de leitura autônomas. Durante a atividade de leitura compartilhada, as estratégias podem ser preponderantes para a compreensão, assim, as atividades que incentivam esse

entendimento são: “formular previsões sobre o texto a ser lido; formular perguntas sobre o que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; e resumir as ideias do texto” (BROWN, 1984 apud SOLÉ, 1998, p. 118).

Durante a realização de leitura independente, o leitor pode colocar em prática as estratégias de leitura que vem aprendendo. Como a leitura independente se constitui como termômetro de avaliação de funcionalidade das estratégias de leitura, é significativo que a escola estimule a realização desse tipo de leitura em sala de aula. É importante que após a realização da atividade de leitura independente o leitor tenha a oportunidade de compartilhar sua experiência com um professor ou com seus colegas de turma.

No entanto, as lacunas da compreensão podem ser um fator que prejudique o processo de entendimento do texto lido pelo leitor. Mas, quando o leitor consegue identificar as lacunas ao longo da leitura é porque exerce controle sobre sua própria compreensão, como, ao ler um artigo da área de medicina, que trata de conceitos científicos que normalmente fazem parte do conhecimento médico, o leitor que não possui conhecimento suficiente sobre essa área identificará facilmente as lacunas que o impede de construir a compreensão do texto. Nesse sentido, “para ler eficazmente precisamos saber o que podemos fazer quando identificamos o obstáculo, o que significa tomar decisões importantes no decorrer da leitura” (SOLÉ, 1998, p. 125). Para isso, é importante que o professor consiga interpretar como se deu a compreensão leitora do aluno, que mostre o contexto para que ele possa corrigir as lacunas que o impediu de compreender o texto. Assim, é imprescindível que o leitor assuma

o controle do seu próprio processo e que entenda que pode utilizar muitos conhecimentos para construir uma interpretação plausível do que está lendo: estratégias de decodificação, naturalmente, mas também estratégias de compreensão: previsão, interferências, etc., para quais precisa compreender o texto (SOLÉ, 1998, p. 126).

Em alguns casos, as lacunas de compreensão são frutos de significação de palavras que ainda não fazem parte do repertório lexical do leitor criança. Nesse contexto, o professor tem a chance de contribuir na ampliação de artifícios que corroborem para elaboração dos novos significados e, assim, favorecer a compreensão do leitor. Mas se caso o leitor opte por não interromper a leitura para solicitar o suporte do professor para entendimento da palavra (lacuna) presente no

texto, é possível que ao decorrer da leitura consiga assimilar o conceito atribuído ao termo, ou seja, a própria leitura oferecerá para o leitor as informações necessárias para entendimento dos significados. O leitor pode também aventurar uma interpretação e ver se funciona; caso não resulte efeito positivo, deve solicitar ajuda de um leitor experiente. Nesse sentido, ao ler o leitor antecipa, falha, compreende, sumariza, etc. Assim, para que a leitura seja produtiva é necessário vincular o ensino de leitura a uma aprendizagem significativa.

No processo **Depois da leitura**, acontece basicamente a concretização da compreensão leitora do aluno. Assim, depois da leitura, o leitor poderá identificar a ideia principal que constitui o texto lido, poderá construir uma síntese (resumo), formular e responder perguntas sobre o texto. Ou seja, nesta etapa posterior à leitura, o leitor processa as informações do texto, seja com a realização de uma nova leitura, seja com anotações dos aspectos que considera serem relevantes e que certamente favorecem a sua compreensão. Girotto e Souza (2010) afirmam que nesta última etapa “O leitor irá refletir sobre o que acabou de ler e, provavelmente, avaliar a credibilidade do material lido. Algumas vezes, irá pensar em como utilizar a informação adquirida” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 52).

Gerar ou identificar a ideia principal do texto é algo que precisa ser ensinado para o leitor, nesse sentido, Solé (1998, p. 138) afirma “que encontrar a ideia principal é uma condição para que os alunos possam aprender a partir dos textos, para que possam realizar uma leitura crítica e autônoma, e isso deve ser ensinado”. Assim, é importante que o discente compreenda o que é e para que serve a ideia principal do texto, além de relacioná-lo com os objetivos que foram traçados para a realização da leitura e seus conhecimentos prévios. Mas, para que o leitor tenha acesso à ideia principal do texto, é primordial que faça uso de regras eficazes que o leve a construí-la ou gerá-la.

Considerando que a aprendizagem acontece muitas vezes por meio de modelos dados ao aprendiz, o professor poderá demonstrar, através de um modelo, como realizar uma síntese do texto para seus alunos. Desse modo, o professor poderá determinar metodologicamente a ideia principal do texto e sua importância para construção do entendimento através de explicações sobre a sua constituição e como “saber encontrá-la ou gerá-la para sua leitura e aprendizagem”; “recordar por que vão ler concretamente o texto”; “ressaltar o tema”; durante a leitura, o que foi

“mais importante e por que” e “no final da leitura, pode discutir o processo seguido” (SOLÉ, 1998, p. 139-140).

Ensinar o leitor a encontrar a ideia principal do texto não é uma função fácil, pois às vezes ocorre de o professor não possuir essa habilidade, ou seja, a faz de forma mecânica. No entanto, é preciso que o professor enfrente os desafios e acredite que com o tempo os resultados virão, mas para isso é preciso iniciar o processo de ensino junto aos alunos leitores. Assim, quando o leitor compreende o que é a ideia principal, sua utilidade e, ainda, quando presencia o modelo dado pelo professor de como gerá-la e identificá-la no texto, ele encontra-se em condições de (com o suporte do professor) identificar e gerar o sentido geral do texto. Esse processo pode acontecer através da realização de atividades compartilhadas de leitura com a orientação e ajuste do professor, segundo os objetivos traçados para realização da leitura. Dessa forma, o processo deve partir da leitura de textos que estejam, inicialmente, mais próximo da realidade do leitor e, conseqüentemente, a escola poderá expandir o ensino de gerar e identificar a ideia principal em diferentes tipos de textos. Esse tipo de atividade poderá auxiliar o professor na forma de como agir em diferentes momentos do ensino, além de ser uma excelente maneira de incentivar a autonomia do leitor diante da resolução dos problemas apresentados no texto.

O ensino de síntese/resumo está diretamente relacionado aos procedimentos que permitem ao leitor “estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários” (SOLÉ, 1998, p. 145). Na prática de ensino, é relevante que aluno seja ensinado a identificar a informação que não possui tanta importância e assim deixá-la de lado, para em seguida dar destaque ao que é mais importante e, concomitantemente, encontrar o tema do texto; é importante ensiná-lo a descartar as informações repetidas, a agrupar as ideias e construir as afinidades que as relacionam. A construção do resumo de um texto não é desenvolvida unicamente com o suporte do que é determinado como ideia principal pelo leitor e segundo seus objetivos de leitura, mas também pelas relações que o leitor estabelece entre as ideias principais do texto, considerando os seus objetivos de leitura e seu conhecimento prévio.

O processo de leitura e as estratégias utilizadas pelo leitor para elaboração do resumo contribuem na compreensão e aprendizagem de resumos cada vez mais sofisticados e no reconhecimento de ideias principais do texto. Nesse sentido, é

preciso que o leitor seja ensinado a envolver-se no procedimento de construção do resumo, a utilizar regras segundo os objetivos traçados para a leitura e a vincular o conhecimento que possui com as ideias postas no texto.

Ensinar o leitor a formular e a responder perguntas depois da leitura é primordial para a realização de uma leitura ativa. Assim, quando o leitor é apto de “formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz” (SOLÉ, 1998, p. 155). Como já discutimos anteriormente, o leitor aprende a formular perguntas ao verificar um modelo de atuação de um leitor experiente – neste caso, pode ser de um professor ou colega de sala. Em seguida, é importante que o leitor coloque em prática a formulação de pergunta, sobretudo, observando a pertinência segundo os objetivos programados para a realização da leitura. No entanto, oferecer apenas o modelo de perguntas para o aluno não é o suficiente, visto que a finalidade do ensino deve ser de desenvolver a competência e a autonomia e, para isso, é preciso averiguar as relações estabelecidas entre questionamentos e respostas, de modo que leve o leitor a assimilar como se aprende.

Diante do processo da leitura (antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura) e da sua possibilidade de dar ao leitor a chance de acionar estratégias que favoreçam sua compreensão textual, é importante destacarmos que, segundo Silva, Barbosa e Silveira (2018, p. 34), as estratégias de leitura são “possibilidades, caminhos possíveis para que o aluno possa compreender o ato de ler de forma participativa e, por meio de estratégias, tanto viabilize o trabalho do professor como tornem possível a interação entre o livro e o leitor ou ouvinte”. Nesse sentido, quando o leitor sintetiza as ideias principais de um texto, quando relaciona os sentimentos de uma personagem com os seus, ou mesmo quando faz deduções do que irá ocorrer em um texto ou em um filme, etc., esses tipos de comportamentos estimulam no leitor a ativação de estratégias que o levará a construir sua compreensão leitora. Ou seja, é por intermédio das estratégias que o leitor será capaz de inferir, definir conexões, sumarizar, visualizar, sintetizar ou encontrar as melhores formas para compreender o texto nos períodos anterior, posterior e durante a leitura.

Quando o professor ensina estratégias para seu aluno, ele está oportunizando ao discente a construir significados da leitura realizada, a partir de suas vivências, experiências de mundo, entre outros. Nesse sentido, o conhecimento prévio do leitor

torna-se a principal estratégia a ser explorada pelo professor, sendo esta considerada a estratégia “guarda-chuva”, por ser a base para o ensino das demais estratégias de leitura. Sobre isso, Girotto e Souza (2010) afirmam que, entre todas as estratégias,

[...] há uma essencial, a de ativar o conhecimento prévio, em que ficam evidentes todas as demais estratégias, tais como: a previsão, a interlocução, o questionamento, a indagação. Os norte-americanos chamam-na de estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva, pois agrega todas as demais (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 65-66).

Para Smith (1989, 1999 apud GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 66), o conhecimento prévio consiste no “conhecimento organizado na mente humana como um grande arco cultural, sob a qual são abrigadas as estratégias de leitura que devem ser ensinadas às crianças”. Souza (2019, p. 16) afirma que “o conhecimento prévio é a base para as outras estratégias de leitura, porque o leitor não consegue entender o que está lendo sem pensar no que já conhece”. O professor deve apresentar para o aluno como deve ativar seu conhecimento prévio na leitura de um texto. Assim, faz-se necessário ensinar ao aluno a realizar ligação entre suas experiências, seu conhecimento de mundo e as leituras realizadas, associando as informações que possui com as encontradas no texto lido.

Seguindo essa mesma perspectiva teórica, Kleiman (2016) afirma que realizar previsões tomando como base o conhecimento prévio “constitui um procedimento eficaz de abordagem do texto desde os primeiros momentos de formação do leitor até estágios avançados e tem o intuito de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura” (KLEIMAN, 2016, p. 84).

Sendo assim, Girotto e Souza (2010) apresentam um conjunto de estratégias de leitura que favorece a compreensão do leitor e que deve ser definido e trabalhado em sala de aula, sendo:

1) **Conexões** – o leitor busca relacionar a nova informação com os conhecimentos que possui, o que favorece sua compreensão sobre o texto. Nesse sentido, é bastante importante que o pequeno leitor seja ensinado a utilizar conexões entre o conhecimento que possui com o novo. Ensinar o leitor a realizar conexão também tem a finalidade de “aumentar o entendimento para que o pensamento da criança não escape para outras áreas completamente alheias do texto” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 67-68). Assim, a partir do “momento que as

crianças entendem o processo de conexão, não param mais de praticar essa estratégia, incorporando-a a sua vida” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 67). Existem três tipos de conexões que podem ser realizadas: *conexão texto-texto*, que “ocorre quando o leitor, ao ler um texto, estabelece relações com outro texto” (RIBEIRO; SOUZA, 2015, p. 42), podendo ocorrer através de um livro, um filme e até mesmo uma história contada. Para o ensino de conexão texto-texto, o professor deve disponibilizar livros e compartilhar as conexões que ele mesmo realizou entre o texto atual e outros lidos em diferentes momentos. A *conexão texto-leitor* “é quando lemos um texto e estabelecemos relações com episódios de nossas vidas” (RIBEIRO; SOUZA, 2015, p. 42). Na ativação dessa estratégia, o leitor é estimulado a relacionar o texto lido com suas experiências, facilitando assim a compreensão. Para aprendizagem de conexão texto-texto, “o docente pode intermediar o aprendizado dessa estratégia, lendo em voz alta para seus alunos e interrompendo a leitura em momentos específicos, de maneira a mostrar suas próprias conexões” (SOUZA, 2019, p. 18). A *conexão texto-mundo* ocorre quando, ao lermos, relacionamos com algo que aconteceu no mundo. Para a criança, essa estratégia pode ser utilizada para que compreenda a relação entre o texto lido e o mundo a sua volta. Durante o ensino dessa estratégia, “o professor pode pedir para que seus alunos pensem como o texto se liga (conecta) com outros apresentados em jornal ou revista de atualidades” (SOUZA, 2019, p. 18).

2) **Inferência** – acontece quando o leitor realiza questionamentos durante e depois da leitura sobre o autor e sobre o texto. “O leitor, ao inferir ultrapassa o sentido literal do que está lendo e encontra o que não está explícito. Assim, compreende o implícito, o que está subentendido nas entrelinhas do texto” (SOUZA, 2019, p. 18), o que torna o ato de inferir de grande importância para a compreensão do leitor. Ao inferir, o leitor utiliza o conhecimento que já possui e estabelece relações com as palavras-chave do texto para atingir a conclusão, “tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia, etc. Se os leitores não inferem, então não entenderam a essência do texto que leem” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 76). Para o ensino de inferência, o professor deve atrair a atenção do leitor “para título, a capa e ilustração de um livro, provocando o aluno a antecipar o conteúdo, a formular hipóteses iniciais e a emitir opinião sobre o texto” (SOUZA, 2019, p.18).

3) **Visualização** – consiste em criar imagens mentais para facilitar a compreensão do texto. Nesse sentido, “a visualização é uma estratégia cognitiva que muito usamos sem perceber” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 84-85). Ao visualizar, o leitor constrói significados através de imagens mentais, isso porque cria cenários e figuras em suas mentes enquanto lê, elevando assim o interesse e mantendo a atenção pela leitura. Na realização do ensino de visualização, o docente poderá ler em voz alta um texto descritivo para a turma e durante esse momento pedir que os leitores imaginem o que estão “[...] escutando e desenhem o que criaram logo após a audição da leitura. Em outro momento, em grupo, o mediador e as crianças discutem os detalhes, em seguida, ele pede a elas que expliquem como a atividade as ajudou a compreender o texto” (SOUZA, 2019, p. 19).

4) **Questionamento** – são as perguntas que o leitor pode fazer ao texto. Nesse sentido, Ribeiro e Souza (2015, p. 42) afirmam que o questionamento “ocorre quando, ao lermos, a fim de melhor compreendermos o texto, elaboramos interrogações, podendo à medida que a leitura avança encontramos ou não a resposta”. Para Souza (2019), ler em voz alta e realizar perguntas sobre o texto pode ajudar o leitor a entender pontos confusos na narrativa, a localizar respostas, resolver problemas e a identificar significados no texto, além de o fazer realizar levantamentos sobre o tema. “O professor deve ensinar seus alunos a pensarem em voz alta, buscando instruir as crianças, no momento da leitura, a ouvirem sua voz interior, bem como a pensarem nas perguntas que vêm à mente” (SOUZA, 2019, p.19).

5) **Sumarização** – consiste em aprender a determinar a importância e evidenciar as partes que considera ser mais relevantes no texto. De acordo com Ribeiro e Souza (2015, p. 42), “sumarizamos quando retiramos do texto lido aquilo que é importante sabermos, o que é essencial para entendê-lo”, ou mediante os objetivos traçados para a leitura. Por mais que essa estratégia seja considerada fácil de ser explorada pela criança, muitas vezes ela não consegue realizar a distinção entre os detalhes presentes no texto. “O docente pode mostrar ao aluno que, geralmente, a informação importante está na primeira e última frase de um parágrafo” (SOUZA, 2019, p. 19-20).

6) **Síntese** – vai além do resumir as informações do texto; é, sobretudo, fazer relação do texto com as informações que o leitor possui e aperfeiçoar o conhecimento existente. Nessa direção, Giroto e Souza (2010, p. 103) definem que

a “sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensamento e modelam com os seus conhecimentos”. Durante a realização da síntese do texto, o leitor identifica as partes do texto que juntas formam o seu significado amplo. Conforme Souza (2019), para ensino de síntese, o professor deve escolher um texto e separá-lo em várias partes. Inicialmente, o docente deve ler em voz alta o primeiro trecho e, em seguida, explicar qual a ideia principal e registrar, na lousa, a parte que resume aquela passagem. Depois é a vez dos alunos fazerem a mesma coisa com os próximos parágrafos. Ao final, os alunos reúnem todas as sentenças e produzem o resumo do texto.

Mediante as estratégias apresentadas, compreendemos que o ensino de estratégias de leitura pode ocorrer de diferentes formas, de acordo com a metodologia adotada por cada mediador. A esse respeito, a oficina de leitura apresentada por Girotto e Souza (2010) é um caminho metodológico que pode ser utilizado pelo professor/mediador no ensino de estratégias de leitura. O procedimento acontece a partir de aulas planejadas antecipadamente para o ensino de estratégias de leitura, por meio das quais o sujeito tem vivências que possibilitam seu aprendizado e desenvolvimento na leitura.

A função do professor na realização da oficina de leitura é “ensinar à sala por meio de aulas introdutórias, observar a evolução dos alunos, assessorar individualmente cada criança ou grupo, para tentar amenizar as dificuldades de aprendizagem da turma e avaliar o progresso dos alunos” (SOUZA, 2019, p. 22).

As oficinas de leitura do texto literário, tomando as estratégias de leitura como meio para compreensão do texto, podem acontecer mediante os seguintes momentos: 1) **Aula introdutória** - que consiste no momento em que o professor explica para o aluno a estratégia de leitura que será utilizada ou algum elemento do texto; em seguida, dá a explicação de como o aluno poderá utilizar a estratégia para compreender o texto (GIROTTTO; SOUZA, 2010); 2) **Prática guiada** –“nesta etapa a sala é dividida em pequenos grupos, e após sugerir uma leitura que pode ser conduzida por um roteiro, professores e alunos juntos, praticam a estratégia de leitura” (RIBEIRO; SOUZA, 2015, p. 43); 3) **Leitura independente** – “Silenciosamente as crianças praticam o que aprenderam individualmente. O professor pode, no entanto, pedir para que cada aluno compartilhe com ele a leitura e como está executando a estratégia, seu modo de pensar” (RIBEIRO; SOUZA, 2015, p. 43); 4) **Avaliação** –“Neste último momento o professor avalia o quê, para

quê, e como os alunos utilizaram as estratégias. Trata-se de uma retomada do processo de aprendizagem” (RIBEIRO; SOUZA, 2015, p. 43).

Assim, as oficinas de leitura realizadas em sala de aula pelo professor poderão ser utilizadas como metodologia que favorece o ensino de estratégias de leitura, como meio de possibilitar, entre inúmeros aspectos, a compreensão do leitor sobre o texto literário, além de ser, certamente, uma experiência de leitura diferenciada (das que costumamos presenciar em alguns contextos educacionais) e, porque não dizer, prazerosa.

CAPITULO II – A LITERATURA INFANTIL DE ISABEL MINHÓS MARTINS

*Para mim, escrever é como escavar:
encontramos sempre alguma coisa,
às vezes minhocas, às vezes água,
pedras, raízes, túneis...um sapato perdido.
Gosto de escrever porque quase sempre encontro coisas inesperadas.
Gosto de ler pela mesma razão:
alguém escavou, escavou, escavou e
encontrou alguma coisa que veio mostrar através das palavras.
(MARTINS. In: <https://www.planetatangerina.com/>).*

Neste capítulo, discutiremos aspectos que envolvem a escrita literária da autora Isabel Minhós Martins. Para tanto, daremos mais destaque para a análise dos livros *O meu vizinho é um cão* (2010) e *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)* (2011), *corpus* literário de nossa pesquisa.

2.1 A autora Isabel Minhós Martins

A escritora Isabel Minhós Martins é um dos nomes promissores da autoria portuguesa que produz obras literárias destinadas para o leitor infantil e juvenil. Martins nasceu na capital Lisboa, Portugal, em abril de 1974.

Stephano (2017), em artigo publicado pelo blog Ataba- Leitura em rede¹, fez um breve relato sobre a autora portuguesa. Neste artigo, Stephano (2017) destacou que, quando criança, Martins adorava ouvir histórias e foi nessa fase que começou a demonstrar interesse pelas palavras. Ainda na escola, começou a escrever seus primeiros textos, poemas e cartas. Nessa mesma fase, conheceu Madalena Matoso e Bernardo Carvalho. Apesar de não possuir grandes habilidades com os desenhos, Martins estudou Design de Comunicação pela Faculdade de Belas Artes de Lisboa.

Trabalhou na primeira agência de comunicação pedagógica portuguesa, colaborou em projetos para serviços educativos, câmaras municipais e programas pedagógicos, escreveu textos para revistas, entre outras coisas. Ainda na faculdade, conheceu João Gomes de Abreu. Juntos, os quatro amigos – Isabel Minhós Martins, Madalena Matoso, Bernardo Carvalho e João Gomes de Abreu – criaram a agência de comunicação Planeta Tangerina, no ano de 2004 (GALERIA PORTUGUESA², 2011).

¹<https://blog.ataba.com.br/autores-que-amamos-isabel-minhos-martins/>

²<http://galeriaportuguesa.blogspot.com/2011/12/galeria-entrevista-isabel-minhos.html>

Nesse mesmo ano, Isabel Minhós Martins frequentou a pós-graduação em Edição, Livros e Novos Suportes Digitais pela Universidade Católica de Lisboa. Em 2004, a autora escreveu seu primeiro livro: *Um livro para todos os dias*, com ilustrações feitas por Bernardo Carvalho. Depois disso, não pararam mais de realizar parcerias entre escritas e ilustrações.

Em entrevista para o blog Galeria Portuguesa, em 2011, Isabel foi questionada sobre suas motivações para escrever os livros, se ao escrever pensava em seus filhos. Em parte de sua resposta, a autora afirma que suas ideias são espontâneas. Surge, de modo geral, de uma observação ou de algo que esteja relacionado ao mundo. “E, vendo as coisas desse prisma, os livros também são para os meus filhos porque eles também pertencem ao mundo (como todas as outras crianças ou todos os adultos que também compram os livros do Planeta Tangerina)” (GALERIA PORTUGUESA, 2011). Escrever, para a autora, é definido como escavar, pois sempre é possível encontrar algo, e quase sempre algo imprevisível, “às vezes minhocas, às vezes água, pedras, raízes, túneis...um sapato perdido” (PLANETA TANGERINA),

Em 2013, para The Next Big Idea³, Martins escolhe como melhor ideia de sempre o “Álbum Ilustrado”. A autora justifica sua eleição ao afirmar que o Álbum Ilustrado é um importante investimento que se faz para as crianças, uma vez que possibilita dar a elas “diferentes tipos de experiências, de atividades, de suporte que as enriqueçam e que as tornem mais críticas em relação ao mundo, mais criativas. Tudo isso pode ser transformador para uma sociedade, para um país e para o mundo” (MARTINS, 2013⁴).

Atualmente, a autora Isabel Minhós Martins é uma referência na literatura infantil portuguesa e vem ganhando, progressivamente, reconhecimento também no Brasil. Martins possui, no momento atual, mais de trinta (30) livros, sendo alguns publicados em países como Espanha, França, Inglaterra, Itália, Brasil, Noruega, Coréia, Reino Unido, etc.

Alguns dos livros que a autora escreveu foram distinguidos por prêmios ou menções ao livro para a infância, podendo ser destacados: Nomeação Prêmio

³Trata-se de uma iniciativa que tem por objetivo descobrir, divulgar e premiar as melhores ideias em desenvolvimento nas Instituições de Ensino Superior portuguesas, tendo como critérios de elegibilidade projetos originais, que potenciem o conhecimento e que introduzam soluções de mudança e/ou melhoria nas suas áreas de atuação, sejam demonstráveis e tenham viabilidade econômica e financeira.

⁴ Disponível em: <https://vimeo.com/69978121>. Acesso em: jun. de 2020.

Latino-americano SM de Literatura Infanto-Juvenil - 2020; Nomeação NSK Neustadt Prize - 2019 (EUA); Seleção White Ravens - 2018; Prêmio Deutscher Jugendliteratureis - 2017 (Alemanha); Prêmio Gustav-Heinemann Friedenspreis - 2017 (Dinamarca); Seleção Banco del Libro - 2016 (Venezuela); Prêmio Sociedade Portuguesa de Autores (Melhor Livro Infantil- Juvenil) - 2015; Nomeada para os Prêmios de Autores da SPA/RTP na categoria Literatura Infanto-Juvenil - 2010; Nomeada na Intermon Oxfam, pelo Banco del Libro como melhor livro infantil - 2010, (Espanha), etc.

Falar sobre a autora sem mencionar a Editora Planeta Tangerina é praticamente impossível. Fundada em parceria com seus Bernardo Carvalho, João Gomes de Abreu e Madalena Matoso, como dito anteriormente, a editora foi lançada oficialmente em 2004, após o recebimento de uma proposta para desenvolvimento de textos, ilustrações e designs gráficos para uma revista infantil. Atualmente, a equipe da Planeta Tangerina é composta por nove pessoas, sendo elas: Bernardo P. Carvalho, que exerce a função de autor e ilustrador; Cristina Lopes, que é responsável pela distribuição dos livros e pela gestão do atelier; Joana Pardal, que atua como designer e é responsável pela loja online; João Gomes de Abreu, que é responsável pelas finanças e é autor; Madalena Matoso, que atua como autora, ilustradora e designer; Mariana Vale, que ocupa-se da comunicação editorial com demais editoras de todo mundo; Yara Kono, que desempenha a função de autora, ilustradora e designer; e Isabel Minhós Martins, que encarrega-se das edições de grande parte dos textos destinados ao leitor criança e juvenil, além de atuar como autora.

A Editora desenvolve um trabalho em que textos e imagens se articulam para criar um resultado único, sendo os livros desenvolvidos em formato de álbuns ilustrados. O que se pode compreender, de modo geral, nessas obras é que elas buscam desafiar seus leitores através da liberdade e da experiência vivenciadas no ato da leitura. Nesse sentido, a proposta da Editora comunga com a ideia de que a leitura dos livros não deve considerar apenas as palavras, mas também as imagens, isto é, todos os elementos que constitui o objeto livro. Ler capas, guardas, ritmos e mudanças de ritmo; ler cenas, planos, detalhes, tipos de representação diferentes, fazendo constantemente ligações entre os elementos, apreciando o movimento, o ruído, as pausas e o silêncio das páginas. Conforme Borges (2012), a Editora se implantou no mercado editorial com o que “[...]denominam de ‘formato álbum’ -

aquele onde texto e imagem trabalham em conjunto para criar um resultado único” (BORGES, 2012, p. 6).

Nesse sentido, os livros publicados pela Planeta Tangerina fundamentam-se em idealizações aprimoradas de textos visuais, que atraem a atenção do leitor ao tornarem nítidos os conceitos abstratos e complexos, de modo que permita a aquele que lê interpretar o texto ativamente. Borges (2012, p. 8-9) defende que “[...] apesar dos vários títulos da editora não serem ‘os clássicos livros para adultos’ é possível encontrar ‘muitos adultos de perfeito juízo, que comprar livro do Planeta Tangerina para oferecer a outros adultos’”. Assim, os álbuns da Editora são ponto de encontro entre leitores de várias espécies, leitores crianças e todos aqueles que gostam de livros ilustrados e da sua forma única de contar histórias.

Diante do diferencial em que se desenvolve a obra literária, a Planeta Tangerina tornou-se conhecida pelo excelente trabalho e, decorrente disso, recebeu diversas distinções, sendo algumas: Prêmio de “Editora Revelação” no LER/Booktailors, em 2009; Prêmio BOP para “Melhor Editora Infantil Europeia”, atribuído pela Feira Internacional do Livro Infantil de Bolonha, em 2013; Nomeações para o prêmio internacional ALMA (Astrid Lindgren Award), em 2012 e 2013. Outros prêmios de destaque foram: Deutscher Jugendliteraturpreis; Prêmio para a Paz Gustav Heinemann; Prêmio Nacional de Banda Desenhada; British Book Design and Production Awards e o Prêmio Nacional de Ilustração (atribuído a Madalena Matoso, Bernardo P. Carvalho e Yara Kono). Grande parte das obras publicadas pela Editora são aconselhadas pelo Plano Nacional de Leitura. Além disso, muitas de suas publicações encontram-se atualmente editados em outras línguas, em países como Espanha, França, Brasil, Coreia, Estados Unidos, México, Alemanha, Noruega, Grécia, Itália ou Polónia.

Desse modo, considerando a quantidade de críticas e prêmios que a Editora recebeu, pode-se afirmar que o álbum ilustrado foi bem aceito pelos seus leitores, o que tornou a Editora Planeta Tangerina uma referência na publicação de livros infantis em Portugal.

2.2 Aspectos temáticos

Isabel Minhós Martins possui atualmente 42 livros, sendo 37 publicados pela Editora Planeta Tangerina, 1 pela Editora Kalandraka, 1 pela Editora Orfeu Negro, 1

pela Editora APCC, 1 pela Editora Museu da luz, 1 pela Editora OQO Editora e 2 livros que não encontramos informações sobre suas procedências. Todos álbuns ilustrados destinados ao leitor infantil, com títulos sugestivos e temáticas diversas que se relacionam com o meio ambiente, passagem do tempo, respeito às diferenças, entre outros.

Associado a seus livros, Isabel Minhós Martins conta com as ilustrações de artistas como Bernardo Carvalho, Madalena Matoso, Yara Kono e André Sandoval. Seu conjunto de publicações é composto por: *Quando eu nasci* (2007), *Coração de mãe* (2008), *A grande invasão* (2009), *O mil brancos dos esquimós* (2009), *As duas estradas* (2009), *Ginástica animalástica* (2010), *Ovelhinha dá-me lã* (2010), *Meu vizinho é um cão* (2010), *O que vês dessa janela?* (2011), *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)* (2011), *Oinc! A história do príncipe porco*(2011), *Uma mesa é uma mesa* (2011), *Para onde vamos quando desaparecemos* (2011), *Siga a seta*(2012), *Obrigado a todos* (2012), *Nunca vi uma bicicleta e os patos não me largam* (2012), *O mundo num segundo*(2013), *Pê de pai* (2013), *Depressa devagar* (2013), *O menino que gostava de pássaros:(e de muitas outras coisas)* (2013), *Enquanto meu cabelo crescia* (2013), *Ir e vim* (2014), *O que há* (2014), *Um ano inteiro: almanaque da natureza* (2015), *Com o tempo* (2015), *Uma onda pequenina* (2016), *Daqui ninguém passa!*(2016), *Abzzzz...* (2016), *Cem sementes que voaram* (2017), *Cá dentro: guia para descobrir o cérebro* (2017), *Lá em casa somos* (2017), *Andar por ai* (2017), *É mesmo você?*(2017), *Este livro está te chamando* (2018), *O livro dos quintais* (2018), *Plasticus marítimus: Uma espécie invasora* (2018), *Atlas das viagens e dos exploradores*(2018), *Hei, big bang!: ninguém disse que seria fácil* (2019), *Metade, metade* (2019), *As mãos e os livros* (2019), *Livro de histórias e Os habitantes do planeta tangerina*.

As obras literárias escritas por Martins apresentam-se quase sempre por meio de uma narrativa breve, que traz muito de sua forma de perceber o mundo, das relações estabelecidas de amor, como no livro *Coração de mãe*; de amizade e de respeito às diferenças, como no livro *Meu vizinho é um cão*; entre as famílias, como em *A manta*, entre outros. Durante a leitura de seus livros, o leitor poderá ainda se deparar com temáticas que são presentes na sociedade, como o meio ambiente, em *Cem sementes que voam*; a expansão urbana, presente no livro *Siga a seta*; passagem do tempo, que podemos constatar na obra *Enquanto o meu cabelo crescia*, entre outros. Diante disso, é notável que na escrita da autora a ênfase é

dada para as relações constituídas pela própria infância, o que favorece não só a atração de leitores crianças, mas também aguça a curiosidade de leitores adultos. Nesse sentido, Silva (2011) afirma que

Visualmente articulada a uma composição pictórica assinada pelos ilustradores supramencionados (Bernardo Carvalho, Madalena Matoso, Yara Kono ou Andrés Sandoval), as breves - por vezes brevíssimas - narrativas de Isabel Minhós Martins, inscritas no domínio do álbum narrativo - *picture story book* - , testemunham uma visão pessoalíssima (da qual não se encontra, por vezes, ausente uma certa ironia) do mundo, das relações interpessoais (por exemplo, familiares), dos afectos (como em *Obrigado a todos!* ou em *Andar por Ai*) e, até, da própria infância. As condições de vida na sociedade actual, associadas a tópicos como (in)diferença, a aceitação do Outro ou a tolerância, cruzam vários textos desta autora (SILVA, 2011, p. 56).

Em suas obras, a autora utiliza-se de uma linguagem que permite, entre diversas possibilidades, que o leitor criança realize associações simbólicas através de eixos norteadores que têm quase sempre o humor, o trocadilho, a metáfora, a metonímia, entre outros, como bases para o desenvolvimento de seus enredos. Suas narrativas se caracterizam, ainda, por uma leitura interativa, que a todo momento chama o leitor a participar do desenvolvimento da história, através de perguntas direccionadas diretamente a ele, como podemos perceber nos livros *Uma onda pequenina*, *Este livro está a te chamar, não ouves?*, *O que há*, entre outros. Essa peculiaridade da autora favorece uma maior aproximação entre o leitor e o texto, o que leva à criança a sentir-se parte da narrativa.

Os títulos adotados por Martins são sempre sugestivos e possuem grandes contribuições para que o leitor compreenda e dê sentido à narrativa durante o percurso de sua leitura. Nesse sentido, seu conjunto de obras “[...] possui além de outros aspectos técnicos-formais e semânticos, o fato de, logo nos seus títulos, se assumir uma referencialidade espacial, determinante, aliás, do ponto de vista de criação de expectativas de leitura por parte do potencial receptor” (SILVA, 2011, p.57), como podemos confirmar no livro *É mesmo você?*, que instiga o leitor do título ao fim da narrativa.

Além dos sugestivos títulos que compõem suas obras, a leitura de seus livros inicia-se a partir da capa e contracapa, passando pelas guardas iniciais e finais e seguindo, em certos momentos, pelas folhas de rosto. Nesse sentido, os textos da autora se desenvolvem diretamente através da conexão entre a linguagem escrita e

a visual, como podemos perceber mediante a fala de Martins para *The Next Big* (2013), ao afirmar que o álbum ilustrado, mesmo para a criança que ainda não consegue decodificar o código escrito, permite uma certa liberdade, pois o leitor poderá encontrar sentido na leitura das imagens e ali encontrar sua própria história. Em outro momento, com o suporte de um leitor experiente que lê o texto, a criança poderá descobrir a história que o livro apresenta, em seguida, ela poderá realizar a releitura da narrativa e, depois disso, poderá encontrar uma nova história. Ou seja, as ilustrações presentes nas obras de Martins se relacionam com todos os demais elementos que constituem o objeto livro, como podemos perceber, por exemplo, nas informações técnicas, no código de barras de alguns livros, entre outros. Em um primeiro passar de olhos, talvez, esses aspectos possam até passar despercebidos, no entanto, ao realizarmos uma leitura detalhada, percebemos que tais elementos possuem uma grande relevância para a composição da narrativa.

De uma forma geral, as narrativas da autora se caracterizam por possibilitar, através das competências visuais estabelecidas por seus ilustradores, a compreensão do leitor desde a leitura da capa e contracapa, das guardas iniciais, da folha de rosto e até mesmo das guardas finais. Dessa maneira, compreende-se que o livro ilustrado é “bastante rico em informações, que, muitas vezes, estão, aparentemente, para além da narrativa, mas que podem enriquecê-la. Assim, para compreendê-lo amplamente, devemos entender também os paratextos que formam o livro” (SOUZA; LIRA, 2018, p. 118). Quando a compreensão de todos elementos do texto é estabelecida, conseqüentemente, foi constituído um sincronismo que enriqueceu a quebra de expectativas e que, certamente, favoreceu a expansão dos horizontes do leitor.

Diante do exposto, apresentaremos a seguir a análise de duas obras da autora, a saber: *Meu vizinho é um cão* e *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)*, ambas selecionadas como *corpus* literário para a intervenção.

2.3 Meu vizinho é um cão

Meu vizinho é um cão é um livro literário, classificado para o público infanto-juvenil, com ilustrações de Madalena Matoso. Foi lançado em Portugal em 2008, pela Editora Planeta Tangerina, e no Brasil em 2010, pela Cosac Naify. Possui 40 páginas, em dimensões do formato: 20,5 x 23 cm, encadernação em capa dura,

brochura, as guardas apresentam imagens de diferentes prédios e casas, que relacionam-se com a ilustração de uma cidade.

É composto por uma paleta de cores em tonalidade forte, com notoriedade para dois tons de azul, rosa, vermelho, *off-white* e preto, com variações de volume e tom. As ilustrações se caracterizam por desenhos sem contornos e que são compostos por alterações de formas geométricas (em momentos, apresentam-se de forma simples e, em outros, irregular). As características apresentadas na obra remetem a uma estética minimalista, bastante marcada na década de 1960. Pode-se perceber tal relação a partir de determinados elementos peculiares daquele contexto, como alguns móveis e vestimentas. Desse modo, percebe-se que as ilustrações são ricas em detalhes, enriquecem o enredo, complementam a escrita e, em vários momentos, falam por si só. Além disso, divertem e estimulam o pensamento dos pequenos leitores. Possuem ainda um formato lúdico que chama a atenção pelo uso de cores intensas e que exigem do leitor uma leitura mais atenta para compreensão da narrativa. O aspecto gráfico da obra favorece o enriquecimento da história, além de instigar a curiosidade e o imaginário do leitor.

A fonte empregada apresenta-se simples, com alteração de tamanho e cores, como forma de chamar a atenção do leitor para determinados momentos. O texto, por sua vez, não possui um lugar fixo no texto. Ele desloca-se por todo o espaço das páginas duplas.

Compreende-se que a narrativa se estabelece a partir das diferenças e do respeito ao próximo, espaço e identidade, perspectivas e preconceitos, sobre as imagens que temos de nós próprios e dos outros. Considerando que o texto literário possui especificidades que se relacionam com aspetos temático e educativo, é relevante destacar a importância de ambos de forma harmônica, para que assim não ocorra reducionismo.

Meu vizinho é um cão (2010) é uma história narrada por uma simpática garotinha, moradora de um prédio onde quase nada acontecia. O enredo acontece neste espaço de vivência (prédio), onde residem bastante pessoas e, até então, é um lugar sossegado. Mas, de uma hora para outra, começam a chegar novos moradores, todos animais, de diferentes espécies. E assim o desafio inicia para os moradores do prédio, que irão conviver com novos e diferentes vizinhos que possuem características e individualidades distintas.

A capa é composta por uma moldura na tonalidade azul e, em seu centro, apresenta-se, na cor branca, uma imagem que corresponde a um prédio. Além disso, a imagem é composta por uma escada, uma porta e um retângulo com vários numerais, que remetem ao interfone de cada apartamento. Podemos observar ainda uma criança de bochechas coradas em uma suposta janela. O título encontra-se centralizado, em letras garrafais e na cor vermelha. O grande tamanho do título é uma forma de dar destaque e chamar a atenção do leitor. O formato da letra "o" presente no título pode remeter o leitor a relacioná-lo a olhos que estão a observar algo. Ainda na capa, o leitor encontrará a identificação da autora e ilustradora da obra.

Em paginação dupla e sem margem, a construção da história ocorre de maneira criativa, não só do ponto de vista do enredo, mas também das atraentes ilustrações. Há um encadeamento lógico de desenvolvimento da narrativa, que pode ser confirmado em quatro momentos. O primeiro pode ser definido com a definição sossegada do ambiente onde se passa a história e ainda pela novidade da chegada do caminhão em frente ao prédio, algo que nunca ocorria e que aguça a curiosidade dos moradores daquele lugar. Este momento inicial pode ser verificado pelo leitor a partir da fala da personagem, de acordo com o seguinte trecho: “Meu prédio sempre foi muito sossegado. Quase nunca aconteceu nada por aqui... Até o dia em que um enorme caminhão de mudança parou bem em frente à nossa porta...” (MARTINS, 2010, p. 9). O segundo momento pode ser definido a partir da chegada do novo vizinho que, apesar de aparentar ser simpático, causou em alguns moradores estranheza e antipatia, como podemos perceber na seguinte passagem da narrativa: “Meus pais logo acharam um pouco estranho ter um cão como vizinho. Dizem que solta pelo nas escadas. Que esconde ossos nos lugares mais bizarros... E que às vezes se coça assim de maneira pouco educada...” (MARTINS, 2010, p. 12). As chegadas dos novos vizinhos ocasionaram a mudança inesperada da menina e de seus pais do prédio. Tal fator pode ser definido como o conflito da narrativa. O último momento, a partir da leitura das ilustrações particularmente, pode ser definido com a chegada de um caminhão de mudança, paralelo a um carro guiado por uma mulher. O leitor pode identificar que, durante este trecho da narrativa, ocorre uma quebra temporal (antes menina, agora adulta, como pode ser verificado nas páginas 29 e 30), sendo essa suposta mulher a menina que há muito tempo residiu ali com sua

família e que retorna com seu filho para (re)viver e proporcionar a ele momentos de alegria, que a ela foram negados.

A narradora da história é uma menininha simpática, que apresenta todo percurso da narrativa. Logo na capa ela ganha destaque por ser a única personagem que se apresenta para o leitor neste momento inicial. Com isso, o leitor pode considerar que essa personagem possuirá destaque no trajeto da história.

A partir da leitura da capa, o leitor é convidado a realizar a leitura das guardas iniciais do livro. Em paginação dupla, esse trecho chama atenção para uma grande cidade, repleta de casas e prédios de diferentes arquiteturas. Este também é o momento de evidenciar a localização do espaço onde ocorre a narrativa.

Os elementos visuais se configuram com a mesma importância que as palavras. Em determinados momentos, importantes informações se configuram apenas no plano plástico e, em outros momentos, no texto escrito, o que exige uma leitura mais atenciosa desses elementos. Percebe-se em todo percurso da narrativa que há lacunas deixadas tanto pelo plano visual, quanto pelo verbal, que podem, a partir das suas leituras, possibilitar ao leitor a construção de novos sentidos, como podemos verificar na passagem em que foi exposta a imagem dos pais da menina, pois em momento algum do texto escrito suas aparências foram evidenciadas.

Após a leitura da capa e da guarda inicial do livro, o leitor encontrará a página dupla que apresenta o frontispício, que além de informações sobre a autora, editora e título da obra, exhibe também malas de diferentes tamanhos, cores e modelos, o que configura para o leitor a indicação de uma nova informação.

Na divulgação da imagem no vizinho cão, é confirmada a lateralidade presente no título. O personagem cão “antropomórfico” possui semelhanças humanas, no entanto, suas atitudes de animais permanecem: “latiu um bom dia”; “Dizem que solta pelo nas escadas”; “Que esconde ossos em lugares bizarros” (MARTINS, 2010). Após a chegada do cão, outros apartamentos foram desocupados e, diante disso, novos caminhões de mudanças e residentes, com as mesmas peculiaridades do cão, chegaram para residir no prédio.

Os novos moradores tentaram construir um laço de amizade com os pais da menina e com os antigos inquilinos, até presentes o crocodilo os ofereceram no natal, mas não tiveram sucesso na relação com os pais da menina. Ao contrário, a indiferença com os novos moradores só aumentava. Um certo dia, a protagonista é pega de surpresa com uma mudança, dessa vez a sua e de seus pais, que

comunicam para a filha que resolveram mudar-se para outra casa/prédio. Este é um trecho da narrativa de grande importância, pois é nesse momento que o leitor se depara com a imagem dos pais da menina. Diferentemente de sua filha, os pais tinham as mesmas semelhanças que os novos vizinhos, ou seja, eles também eram animais.

Após esse momento, o texto não apresenta informações sobre a vida e atual vizinhança da garotinha. Em meio ao desejo de retornar a residir no antigo lar, trecho apresentado no texto escrito, a menina surge na ilustração dirigindo um carro ao lado de um caminhão de mudança, seguindo em direção ao prédio onde um dia residiu, e a sua espera estão seus antigos/novos vizinhos, todos sorridentes e felizes com seu retorno. Ao concluir a leitura desse fragmento da história, o leitor certamente poderá concluir como sendo este o desfecho da narrativa. No entanto, ao deter sua atenção para a leitura visual das guardas, verificará que ali há significativas informações. Semelhante à guarda inicial, a guarda final exhibe a imagem dos pais da menina indo em direção ao prédio, onde, além da menina, encontram-se alguns moradores a lhes esperar. A partir dos vestígios apresentados nos elementos visuais e verbais, o leitor encontrará uma oportunidade de dar um novo final para a história, ou mesmo de iniciar uma nova.

De leitura aparentemente simples, o livro *Meu vizinho é cão* (2010) exige do leitor não apenas a compreensão das informações ou do vazio, deixado ora pelo texto visual, ora pelo texto escrito. Interpretar tais elementos é essencial para que o leitor construa o sentido do texto. Nesse sentido, dependendo do nível de leitura do leitor, o mediador atuará no processo como condutor para ampliação do conhecimento que o leitor possui, para que a leitura visual e escrita seja concretizada com sentido.

2.4 A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)

O livro *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)* (2011) tem ilustrações de Yara Kono, contém 32 páginas, dimensões do formato: 20,5 x 23 cm, encadernação em capa dura, brochura, guardas apresentam-se em quadradinhos coloridos, remetendo à imagem de uma manta, a paleta de cores em tons fortes e pastéis, com destaque para as cores verde e amarelo, com alteração de volume e tonalidades. As ilustrações seguem uma perspectiva que remete a traços de

desenhos infantis e, em alguns momentos, se aproxima das características de xilogravuras. A fonte adotada na narrativa surge por meio de uma ondulação, que apesar de apresentar-se de forma simples em diferentes momentos aparece em fontes maiores como forma de dar ênfase para determinado momento da narrativa e, ao mesmo tempo, chamar atenção do leitor. Como em outras obras da autora, Martins trata com maestria de temáticas relacionadas à passagem do tempo, ao respeito à diversidade, ao meio ambiente, etc.

No livro *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)*, a narrativa concentra-se na relação de afeto estabelecida entre uma avó, sua netinha e a manta que carrega toda história familiar, representando assim o bem mais valioso deixado pela matriarca após sua morte (a memória afetiva). O leitor poderá perceber que a manta (herança deixada pela avó) pode ser vista como uma metáfora da memória, que eterniza as histórias narradas em vida pela idosa, fazendo-a viva através do objeto (manta) feito de tecido. Nesse sentido, a manta poderá aquecer os familiares da saudade que, por ventura, venham a sentir da avó e das histórias que ela contava quando utilizada a manta como suporte para suas contações.

A história se estabelece através de páginas duplas, sem margens, por meio de uma relação lógica entre os elementos gráficos. Pode-se afirmar que a narrativa é segmentada em três momentos, sendo o primeiro o conflito, representado pela morte da avó. Temos esse primeiro momento já na página inicial da narrativa, como mostra o trecho: “A minha avó tinha dois palácios, três quadros de pintores famosos, terras grandes e pequenas e algumas jóias de rainha. Mas não foi por nenhuma destas coisas que minhas tias quase se zangaram, quando a minha avó morreu” (MARTINS, 2011, p. 2-3). O segundo momento, o resgate dos momentos vividos pela neta com a avó, pode ser observado em diversos trechos da narrativa; no entanto, daremos destaque ao seguinte: “A minha avó dormia numa cama enorme. Apesar de ser uma mulher pequenina e muito magra, apesar de ter ficado viúva há muitos anos (e de dormir muitas vezes sozinha), a cama da minha avó era realmente grande” (MARTINS, 2011, p. 4-5). O terceiro e último momento está relacionado à solução do conflito inicial: “Quando a minha avó morreu, todas as minhas tias queriam a manta, mais valiosa que todo o resto. Emburraram durante uns dias, mas depois lá se entenderam porque sempre foram amigas” (MARTINS, 2011, p. 20-21). Os recursos gráficos constroem os três momentos da narrativa com apresentações das personagens e de suas ações.

A protagonista narradora é uma criança (a netinha) que medeia os fatos que estabelecem o percurso da narrativa. Podemos considerar que o primeiro chamamento da narrativa é a manta ilustrada em página dupla nas guardas iniciais do livro, com destaque para a cor verde. Para segunda chamada, podemos considerar a anunciação que a narradora faz dos bens deixados por sua avó após sua morte. A partir desse momento inicial, a narradora apresenta para o leitor uma série de acontecimentos que compartilhou junto a sua avó (quando em vida) e que são estabelecidos pelos quadradinhos da manta. Mediante a voz da personagem narradora, o leitor poderá construir o significado sobre a importância que o objeto “manta” representa para os familiares que estão vivenciando a passagem do luto e que percebem o objeto como a representação das lembranças que se relacionam com a presença física da matriarca.

No que se referem aos elementos plásticos presentes no livro *A manta*, podemos destacar: os tipos de contorno (que remetem o leitor a desenhos realizados por crianças), perspectivas (em muitos momentos podemos perceber que a ilustração é na perspectiva do sujeito criança), relação forma e fundo (os traçados adotados pela ilustradora remete o leitor para aspectos que correspondem a formas geométricas; além disso, podemos destacar que o fundo das paginações são repletas de informações que permitem ao leitor durante o ato da leitura realizar movimentos de vai e vem, como forma de identificar e relacionar com elementos presentes na guardas do livro), esquema tonal (o enredo inicia-se basicamente com destaque para cores em tons verde claros, e só do meio para o fim da história passam a ser substituído pela tonalidade amarela) e sentimentos despertados pelas ilustrações no leitor como maneira de favorecer sua compreensão sobre o enredo (as ilustrações apresentam-se não só como meio de complementaridade da escrita, mas também abrem espaço para que o leitor preencha os vazios existentes e assim compreenda o sentido da narrativa).

A capa do livro apresenta-se em tons amarelo mostarda, traz a imagem da silhueta de, aparentemente, uma saia, com um recorte de perspectiva na altura do que seria o ponto de vista da criança. A imagem apresenta-se em dimensão de *zoom*, dando destaque para a vestimenta inferior e os pés. O leitor não consegue definir se a vestimenta trata-se de um vestido ou saia. Essa vestimenta é de cor amarelo pastel e é carregada de flores; transpassa a capa para a contracapa do livro. O leitor poderá perceber, ainda, que na barra da roupa tem uma linha solta, o

que pode ser relacionado a uma continuidade do percurso narrativo. O título da narrativa está centralizado na imagem, em tamanho grande; a fonte remete a cortes realizados com tesoura em tecido e na cor preta. Na capa encontramos também os nomes da autora e ilustradora na cor branca; logo abaixo, o leitor poderá identificar o nome da editora responsável pela edição. Na contracapa, encontram-se o resumo do livro, as suas recomendações e o código de barras.

Entre as cores da paleta que compõe as ilustrações e todo livro, é possível analisarmos que as tonalidades verde e amarelo apresentam-se com mais frequência. A cor verde surge a partir das guardas iniciais, em duas tonalidades, em quadradinhos intercalados uns aos outros. A partir das cores utilizadas, destacamos os significados que o verde representa, sendo a cor da esperança, da natureza e do dinheiro. Se relaciona ao elemento madeira e representa longevidade, força e esperança. Para algumas religiões, a cor verde representa o triunfo da vida sobre a morte e, logo, da renovação e do renascimento. Apesar de significar esperança e de ser a cor da imortalidade, por outro lado, representa a morte. Isso porque enquanto os ramos verdes são universalmente a cor da imortalidade, a pele esverdeada dos doentes contrasta com a ideia de juventude. Nesse sentido, o verde pode ser relacionado à ingenuidade da juventude, em contraste com a cor do amadurecimento dos frutos. Essa analogia mais uma vez se aproxima da relação vida e morte. Já a cor amarela está associada à impressão de vitalidade, brilho, luminosidade, os raios brilhantes do sol, a juventude, a energia, o esclarecimento e o ouro. É uma cor quente, expansiva e intensa, que transmite vida e calor. Em alguns países, o amarelo simboliza o conselho sábio, sabedoria, prazer, riqueza (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000).

As personagens principais, avó e netinha, surgem juntas na história a partir da página cinco (5), em uma cama. A imagem apresenta-se na dimensão de cima para baixo, que permite ao leitor deter-se aos detalhes da ilustração. Ainda nesse trecho, percebe-se que a matriarca, os netinhos e os animais ocupam o mesmo espaço, sem distinção, ou seja, todos possuem a mesma importância no plano da imagem e no espaço.

As ilustrações divertidas e detalhistas complementam a história e estimulam o pensamento dos pequenos leitores. A cada página, a narrativa é iniciada com um questionamento da neta para a sua avó e, na sequência, a avó sempre em resposta falava: “- Ah, esse não tenho nada para contar”; “mas depois começava. E a viagem

era sempre emocionante” (MARTINS, 2011, p. 8). A manta é a grande herança deixada pela avó, é composta de quadradinhos de tecidos que contam as histórias das pessoas da família. Cada quadradinho traz em si recordações e revivências das narrativas que a avó contava, além disso, o objeto proporcionava aos familiares viagens ao passado e a possibilidade de conhecer fatos que não vivenciaram. Com o tempo, os quadradinhos da manta se desgastavam e necessitavam serem substituídos por novos pedaços de tecido, dando assim continuidade à história da família, perpassando de geração em geração o legado deixado pela matriarca. Diante desse fato, a netinha passa a compreender seu lugar na família, tornando-se ela mesma parte da manta, até que os tecidos se desgastem e necessitem de novas substituições e, conseqüentemente, surjam novas histórias.

Pode-se perceber no final da narrativa que a netinha não sofre com a ausência física da sua avó, pois a manta passa a representar o resgate de memórias de momentos vivenciados entre elas. Dessa forma, podemos considerar que a manta seja a metonímia visual da matriarca, pois o objeto assume no enredo lugar da avó, que se torna eternizada. Um exemplo disso está no seguinte trecho, em que a autora utiliza fontes maiores como forma de chamar a atenção do leitor para a fala da narradora: “Eu e minha avó, as duas dormindo lado a lado, até os tecidos se gastarem e novas histórias chegarem a esta manta” (MARTINS, 2011, p.25).

Nesse sentido, compreende-se que a matriarca vive através da manta, o que a faz eternizada em seu contexto familiar. No entanto, com o passar do tempo, os tecidos se desgastarão e necessitarão de novos quadradinhos e, assim, surgirão novas histórias a serem contadas e eternizadas através da manta.

CAPÍTULO III – ASPECTOS METODOLÓGICOS

A história contada pelo professor durante as aulas ocupava a mente das crianças de tal forma que modificava o comportamento delas.
(CADEMARTORI, 2012, p.19)

Esse capítulo apresenta os percursos metodológicos que utilizamos, tendo em vista o alcance dos objetivos traçados para a pesquisa. Desse modo, está subdividido em duas seções: na primeira, destacamos a caracterização do universo da pesquisa e o corpus literário da pesquisa; na segunda, enfocamos o detalhamento da metodologia utilizada e a sequência da intervenção.

3.1 Caracterizando o universo da pesquisa

A Escola Municipal Raimundo Asfora, local em que ocorreu a intervenção, fica localizada na Rua Santa Terezinha, nº 551, no bairro de Bodocongó. Possui em seu espaço físico cinco salas de aulas, sala de professores, sala de leitura, sala de secretaria, banheiros para os alunos do Ensino Fundamental e banheiro adequado à Educação Infantil, almoxarifado, cozinha e uma quadra de esporte descoberta.

Os participantes da pesquisa foram 19 (dezenove) alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, com faixa etária variando entre 8 (oito) e 12 (doze) anos, sendo 12 (doze) alunos do sexo feminino e 7 (sete) do sexo masculino. A maioria dos alunos são oriundos dessa instituição e residentes do mesmo bairro em que a escola se localiza.

A escolha desses sujeitos da pesquisa justifica-se devido ao fato de estarem inseridos numa fase de desenvolvimento (denominada idade escolar) e em aquisição do código leitor e escrito. Nesse estágio de evolução, a utilização do texto literário juntamente com o suporte das estratégias de leitura é indicada para a turma de alunos, pois, além de favorecer o avanço dos aspectos citados, são meios de proporcionar aos discentes a vivência da beleza e a interpretar seus significados.

Além disso, ressaltamos os apontamentos de Cosson (2018) ao afirmar que

[...]a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto na linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se siga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos

dizer ao mundo, assim como nos diz a nós mesmos (COSSON, 2018, p. 17).

Durante a intervenção, a assiduidade dos alunos foi bastante variável: no primeiro dia de intervenção, estiveram presentes 19 alunos; no segundo dia, 18 alunos; no terceiro dia, estiveram presentes 16 alunos; já no quarto dia, se fizeram presentes na intervenção 19 alunos.

Segundo a professora, esse fato acontece corriqueiramente durante todo o ano letivo, pois, de acordo com seu relato, parte das crianças ajuda a família no sustento da casa, através do recolhimento de materiais recicláveis nas ruas. Outro fator destacado pela professora é que alguns familiares não apresentam interesse na educação escolar dos filhos, negligenciando, assim, a assiduidade dos alunos, o que interfere em seus aprendizados.

Uma vez apresentada, brevemente, a caracterização do universo da pesquisa, passaremos a discorrer sobre o *corpus* literário da pesquisa.

3.1.1 *Corpus* literário da pesquisa

Tomamos como *corpus* da pesquisa dois livros da autora Isabel Minhós Martins, sendo o primeiro *O meu vizinho é um cão* (2010), com ilustrações de Madalena Matoso, e o segundo, *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)* (2011), que foi ilustrado pela brasileira Yara Kono.

A escolha do *corpus* literário da pesquisa se deu, inicialmente, porque os dois textos literários contemplam qualidade estética e linguagem própria, original, afetiva e adequada ao público infantil, que enriquecem e favorecem os aspectos lúdico e imaginário da criança. Além disso, as duas obras são de uma mesma autora. De nacionalidade portuguesa, Isabel Minhós Martins ainda é pouco conhecida no Brasil. Essa autora apresenta em sua escrita uma particularidade singular de abordar temáticas que se aproximam do universo infantil, como a personificação de animais nas narrativas, o enfoque em questões familiares, a ênfase em passagem do tempo, o respeito às diferenças, a valorização do meio ambiente, etc. Tais temáticas são tratadas pela autora de forma criativa, que atrai e instiga a curiosidade do leitor criança. Assim, compreendemos que a soma desses elementos possibilita uma leitura atrativa, prazerosa, significativa, que pode contribuir para a educação literária dos pequenos leitores em formação.

Segundo Aguiar (2001), a literatura infantil se concretiza no literário escrito, que considera a linguagem da criança, suas características psíquicas, que atende às exigências intelectuais e espirituais dela.

A ilustração abaixo mostra a capa do livro *O meu vizinho é um cão* (2010), que apresenta para o leitor elementos que o permitem realizar diversas inferências sobre o espaço onde se passa a história, entre outros.

Figura 1 – Capa do livro *Meu vizinho é um cão*



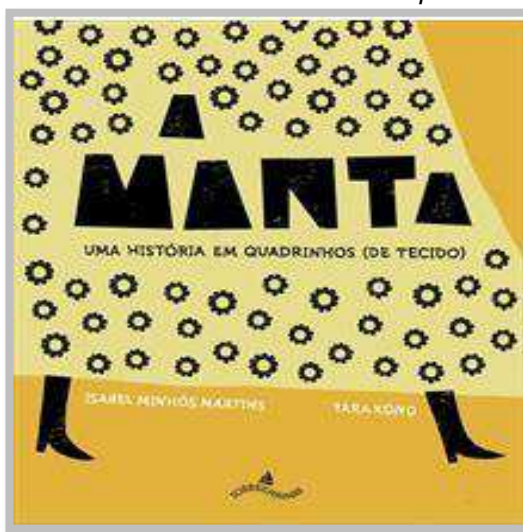
Fonte: Martins (2010).

No livro, o enredo acontece em torno de um prédio, lugar sossegado, que de uma hora para outra começa a receber novos moradores, todos animais, de diferentes espécies. A história é narrada por uma simpática garotinha, também moradora do prédio, que se encanta com os novos vizinhos; seus pais, no entanto, acham os novos moradores bastante esquisitos e acabam se mudando para outro lugar. A narrativa se estabelece a partir das diferenças e do respeito ao próximo. O enredo é ampliado pela ilustração de forma lúdica, que, além de prender a atenção do leitor pelo uso de cores intensas, exige uma atenção maior aos detalhes que compõem o livro como um todo, para que o leitor compreenda o desfecho da narrativa.

O segundo *corpus*, o livro *A Manta: uma história aos quadradinhos (de tecido)* (2011), desenvolve seu enredo a partir da presença de uma manta, grande herança deixada pela avó e composta de quadradinhos de tecidos que contam as histórias das pessoas da família. Cada quadradinho traz em si recordações e revivências das narrativas que a avó contava, além de proporcionar aos familiares viagens ao passado e a possibilidade de conhecer fatos que não vivenciaram. Com o tempo, os

quadrinhos da manta vão se desgastando e necessitam serem substituídos por novos pedaços de tecido, dando continuidade à história da família, perpassando de geração em geração o legado deixado pela matriarca. Diante desse fato, a netinha passa a compreender seu lugar na família, tornando-se ela mesma parte da manta, até que os tecidos se desgastem e necessitem de novas substituições e consequentemente surjam novas histórias. A figura abaixo apresenta a capa do livro.

Figura 2 – Capa do livro *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)*



Fonte: Martins (2011).

O livro é composto por ilustrações divertidas e detalhistas que complementam a história e estimulam o pensamento dos pequenos leitores. A cada página, a narrativa é iniciada com um questionamento da neta para a sua avó e, na sequência, a avó sempre em resposta falava: “- Ah, esse não tenho nada para contar”; “mas depois começava. E a viagem era sempre emocionante” (MARTINS, 2011, p. 8).

Após a apresentação do *corpus* literário da pesquisa, passaremos a discorrer, detalhadamente, sobre a metodologia adotada para realização da intervenção.

3.2 Detalhando a metodologia

Essa pesquisa se desenvolveu por meio três ações de investigação, a saber: a leitura dos textos literários escolhidos para a leitura em sala de aula por parte dos alunos; a análise das contribuições das estratégias de leitura para leitura dos textos literários; e a investigação das temáticas apresentadas nas obras de Isabel Minhós Martins. O eixo norteador para a realização da intervenção foi a prática da leitura

literária com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, visto que essa prática vem, ao longo dos anos, ganhando grande visibilidade no campo da pesquisa, mediante suas contribuições no processo de formação do leitor, seja no desenvolvimento do código escrito, seja do código leitor.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida considerando os postulados do paradigma interpretativista, pois não é possível observar o fenômeno estudado sem relacioná-lo diretamente para as práticas sociais a que se veicula e para os significados que aciona. Além disso, “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Ao adentrar no contexto educacional, a pesquisa de natureza qualitativa, inserida no paradigma interpretativista, enxerga o espaço escolar e, em especial, a sala de aula como ambientes privilegiados para condução de estudos. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008) define que a pesquisa qualitativa consiste no interesse de compreender como os atores sociais do processo interpretam o objeto em destaque.

A pesquisa levou em consideração o suporte da pesquisa bibliográfica, que, segundo Bortoni-Ricardo (2008), se trata de uma técnica que evidencia a construção teórica e discussão conceitual do trabalho. Evidenciamos ainda a pesquisa-ação, por considerar e permitir que o pesquisador, durante o desenvolvimento da pesquisa, possa intervir e modificar situações vivenciadas no processo, considerando um aprimoramento da prática analisada (BORTONI-RICARDO, 2008). Para coleta de dados, utilizamos as seguintes técnicas: observação, gravações de áudio e diário de campo.

Neste percurso, consideramos quatro etapas: a primeira consistiu em um estudo bibliográfico sobre o tema abordado, posto em prática durante toda a vigência da pesquisa; a segunda incidiu na escolha do *corpus* literário: *O meu vizinho é um cão* (2010) e *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)* (2011), ambos os livros utilizados como base para a etapa seguinte, que concerne à intervenção e à coleta de dados; a terceira etapa refere-se à elaboração de uma sequência didática (apêndice A), que visou a sistematização da experiência de leitura para a ação e intervenção, com intuito de nortear a aplicação do projeto em sala de aula. Essa etapa foi desenvolvida seguindo os postulados de Girotto e Souza (2010) e Solé (1998), no que se refere ao ensino de estratégias de leitura

literária. A quarta e última etapa consistiu no desenvolvimento da pesquisa em sala de aula e, concomitantemente, na análise dos dados coletados.

A metodologia para a intervenção ocorreu, primeiramente, pelo viés da leitura mediada, realizada pela pesquisadora, que assumiu a função de mediadora da leitura. O segundo momento aconteceu por meio de uma leitura realizada em duplas, sem o suporte da mediadora. Nossos objetivos para esses momentos foram de verificar se, durante a leitura mediada (com realização de perguntas para ativação do conhecimento prévio, de inferências, de conexões, de sumarização, entre outros), houve contribuições das estratégias de leitura para favorecimento dos alunos na compreensão da narrativa e, durante a leitura em dupla, analisar se os discentes acionaram as estratégias necessárias, sem mediação, para chegar ao entendimento do texto.

Além dos procedimentos já citados para sistematização da sequência didática, foi considerado, para a abordagem das estratégias de leitura com o livro *O meu vizinho é um cão*, o processo de *Pré-leitura*, *Durante da leitura* e *Depois da leitura*. Na pré-leitura, o leitor, antes de iniciar a leitura, faz uma análise do texto, traça os objetivos que almeja com a leitura e ativa seus conhecimentos prévios para ajudá-lo a compreender o texto. No processo durante a leitura, o leitor coloca em prática o uso das estratégias, faz anotações, retorna a leitura, reflete e constrói a ideia principal do texto, etc. No momento depois da leitura, o leitor processa as informações do texto, seja com a realização de uma nova leitura, seja com anotações dos aspectos que considera serem relevantes e que, certamente, favorecem a sua compreensão (GIROTTTO; SOUZA, 2010). Para a leitura do livro *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)*, utilizamos a estrutura da oficina de leitura proposta por Girotto e Souza (2010), considerando a aplicação das estratégias em uma situação autêntica de leitura, com o intuito de favorecer ao leitor uma melhor compreensão do texto literário. Nesse sentido, tivemos o cuidado de adaptarmos o momento de leitura mediante a realidade da turma, por meio de quatro etapas: *aula introdutória*, com ênfase sobre a importância de ativação dos conhecimentos que os alunos já possuíam para favorecimento do entendimento do texto, de realização de questionamentos em determinados momentos da leitura, etc. Durante a *prática guiada*, segunda etapa, orientamos a turma (que estava dividida em duplas para realização da leitura) para atentar-se aos aspectos que chamassem a atenção durante a leitura, também para que as duplas realizassem pausas caso

surgisse alguma informação que lhes chamasse atenção, acreditando que essas paralisações na leitura poderiam contribuir pertinentemente para as construções dos significados do texto. Após essa etapa, conduzimos os alunos para a *leitura independente* (sem o auxílio da mediadora), mas ainda continuaram a leitura em duplas, devido as dificuldades apresentadas por parte dos alunos para decodificação do código escrito (adaptando a proposta de leitura para a realidade dos sujeitos da pesquisa). Finalizamos a leitura do livro com o *compartilhamento da experiência vivenciada* e, em seguida, retomamos para a leitura do livro, com o objetivo de verificarmos “o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram estratégia de leitura” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p.63).

Para concluir o processo de desenvolvimento da pesquisa, destacamos a quarta e última etapa, que consistiu na realização da análise e interpretação dos dados coletados durante a intervenção, almejando alcançar os objetivos traçados.

Os procedimentos de coleta de dados para realização desta pesquisa-ação se deram a partir de aulas que foram ministradas na turma citada anteriormente. Os dados foram coletados através de observações, anotações de campo e gravações de áudios de todas as intervenções aplicadas na turma, além de momentos dedicados à realização de desenhos e pinturas, que foram expostos na culminância da pesquisa.

Tais procedimentos foram realizados a fim de obtermos dados que nos levassem a responder à pergunta que norteou essa pesquisa e, para obtermos as respostas desta questão, buscamos alcançar os objetivos traçados.

A pesquisa só teve início após o consentimento dos responsáveis pelas crianças, através do termo de consentimento (anexo A), e das crianças aceitarem, através do termo de assentimento (anexo B), participar da pesquisa, bem como da anuência diretora da escola (anexo C) e da professora da turma em questão. Também após a aprovação da pesquisa por parte do Comitê de Ética do Hospital Alcides Carneiro, da UFCG, com o parecer 3.464.366, com termo de compromisso do pesquisador (anexo D), visando garantir a integridade e os direitos dos participantes.

Uma vez apresentada, brevemente, a metodologia que conduziu o desenvolvimento desta pesquisa, percorreremos a seguir o detalhamento da sequência da intervenção.

3.2.1 Detalhando a sequência da intervenção

A intervenção aconteceu no segundo semestre do ano de 2019, após o consentimento do Comitê de Ética. A princípio, realizamos uma visita na escola, com objetivo de conhecer o espaço e as pessoas que ali atuam. Durante esse primeiro contato, oportunizamos para apresentar o projeto de pesquisa e coletarmos as assinaturas para os termos de assentimento e consentimento da escola e dos responsáveis.

Em concomitância, iniciamos a observação da turma. As observações aconteceram durante os dias 29 e 30 de julho de 2019. Já a aplicação da sequência didática aconteceu durante cinco dias, os quais foram divididos por três semanas, sendo dois encontros por semana, com duração de 2 horas e 15 minutos. Já o quinto dia foi destinado para a realização da culminância da intervenção.

Nos dois dias de observação, buscamos analisar as habilidades de leitura dos alunos, a presença de momentos de leitura literária em sala de aula, assim como a existência de textos no espaço de sala de aula. Além disso, realizamos uma conversa informal com a professora da turma, a respeito do perfil leitor que os alunos apresentavam. O diálogo foi realizado sem a intenção de coleta de dados, pois não traçamos objetivo de modificação de perfil leitor dos participantes. Considerando as marcas de alfabetização, nosso interesse era pelo perfil do leitor em termos de experiência leitora.

Para o momento inicial da intervenção, foi considerado o processo da *Pré-leitura*, *Durante a leitura* e *Depois da leitura*, sistematizado por Girotto e Souza (2010). Na pré-leitura, realizamos questionamentos para a turma com o objetivo de ativar seus conhecimentos prévios em relação à temática que abordaríamos na sequência. Em seguida, destacamos o título do livro e realizamos algumas perguntas a respeito da possível temática tratada no *O meu vizinho é um cão* (2010). No desenvolvimento do processo durante a leitura, realizamos pausas para que as crianças fizessem deduções e para introduzir perguntas. Depois dessa primeira leitura, foi realizado o processamento do texto junto à turma, efetuando uma nova leitura dos trechos que chamaram mais atenção dos alunos ou resumizando-o.

Na etapa posterior ao momento de leitura, realizamos a proposta lúdico-artística, considerando os objetivos traçados na sequência didática para o primeiro dia de intervenção, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 – Primeiro dia de intervenção

Data	Objetivos	Proposta lúdico-artística
08/08	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Ativar os conhecimentos prévios da turma sobre a temática tratada no texto. ✚ Analisar se os alunos realizam algum tipo de conexão entre o texto lido com outros textos literários ou com algum fato/acometimento. ✚ Conduzir os alunos, através da atividade lúdico-artística, a refletirem e ampliarem suas compreensões a respeito da leitura realizada do livro <i>O meu vizinho é um cão</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Para realização da proposta planejada, foram entregues para as crianças papéis coloridos, papelões, tintas, lápis de pintura, entre outros materiais. Pedimos que cada um construísse sua vizinhança, do seu modo; em seguida, cada aluno pode expor sua atividade, apontando os pontos de semelhança e divergência entre a sua vizinhança e a vizinhança presente no livro.

Fonte: Dados da pesquisa.

Para o segundo momento da intervenção, retomamos a leitura realizada no livro *O meu vizinho é um cão*, juntamente com o suporte de um cartaz âncora para sintetizar a leitura realizada anteriormente. O cartaz foi composto de questionamentos sobre o texto lido, que foram realizados aos alunos, mediante o que mostra o quadro 2, abaixo:

Quadro 2– Quadro âncora para sumarização da narrativa *O meu vizinho é um cão*

QUADRO ÂNCORA PARA SUMARIZAÇÃO	
Questionamentos (Mediador)	Respostas (Leitor)⁵
1- Fale-nos do que vocês lembram da história <i>Meu vizinho é um cão</i> . 2- Quais são os personagens que surgem durante a narrativa? 3- Qual a temática da narrativa? 4- Qual é o papel da personagem "menina" na história? 5- Onde se passa a história? 6- Como eram os dias no prédio antes da chegada dos novos vizinhos? 7- Como os novos moradores foram recebidos pela vizinhança? 8- O que aconteceu após a chegada do cão no prédio? 9- Qual era a relação dos pais da menina com os	

⁵ As respostas dadas pelos alunos através dos questionamentos foram analisadas do capítulo de análise dos dados.

novos vizinhos? 10- Como eram os novos vizinhos? 11- O que aconteceu que fez a menina ficar tão triste? 12- E os pais da menina, como eles eram? 13- Em relação aos antigos amigos da menina, o que mudou na vida deles? 14- No final da narrativa, o que aconteceu com os pais da menina?	
---	--

Fonte: Dados da pesquisa.

As indagações foram expostas progressivamente no cartaz e utilizadas com o propósito de resgatar nos alunos a leitura realizada anteriormente. Este momento foi dedicado, ainda, como oportunidade de verificarmos se as deduções realizadas pelos leitores, antes da realização da leitura do texto, foram confirmadas ou não. Dessa maneira, os alunos tiveram a oportunidade de realizarem, a partir dos questionamentos da mediadora, uma nova reflexão do texto, além de relacioná-la com as impressões adquiridas na primeira leitura, o que pode contribuir para a construção de seus entendimentos.

Durante a realização da leitura do livro *O meu vizinho é um cão*, vimos a necessidade de levar para a turma a fábula *A onça e o bode*, com o intuito de relacionar a temática (moradia) e personagens (animais) presentes no primeiro livro escolhido; no entanto, é importante destacarmos que a leitura da fábula foi realizada sem a intenção de coleta de dados sobre o uso de estratégias. A seguir, apresentaremos da fábula *A onça e o bode*.

Quadro 3 – Fábula *A onça e o bode*

A onça e o bode

O Bode foi ao mato procurar lugar para fazer uma casa. Achou um sítio bom. Limpou o mato, tirou as pedras e foi embora. A Onça que teve a mesma ideia, chegando ao mato e encontrando o lugar já limpo, ficou radiante. Cortou as madeiras e deixou-as no ponto. O Bode, encontrando a madeira já pronta, aproveitou-se, erguendo a casinha. A Onça voltou e tapou-a de barro e cimento. Em seguida foi buscar seus móveis e ao voltar encontrou o Bode já morando na casa. Verificando que o trabalho tinha sido de ambos, decidiram morar juntos.

Viviam desconfiados, um do outro. Cada um teria sua semana para caçar. Foi a Onça e trouxe um cabrito, enchendo o Bode de pavor. Quando chegou a vez deste, viu uma onça morta por uns caçadores e a carregou até a casa, deixando-a no terreiro. A Onça vendo a companheira morta, ficou espantada:

— Amigo Bode, como foi que você matou essa onça?

— Ora, ora... Matando!... Respondeu o Bode cheio de esperteza. Porém, insistindo sempre a Onça em perguntar-lhe como havia matado a companheira, disse o Bode:

— Eu enfiei este anel de contas no dedo, apontei-lhe o dedo e ela caiu morta.

A Onça ficou toda arrepiada, olhando o Bode pelo canto do olho. Depois de algum tempo, disse o Bode:
— Amiga Onça, eu lhe aponto o dedo...
A Onça pulou para o meio da sala gritando:
— Amigo Bode, deixe de brinquedo...
Tornou o Bode a dizer que lhe apontava o dedo, pulando a Onça para o meio do terreiro. Repetiu o Bode a ameaça e a onça entrou pelo mato a dentro, numa carreira danada, enquanto ouviu a voz do Bode:
— Amiga Onça, eu lhe aponto o dedo...
Nunca mais a Onça voltou. O Bode ficou, então, sozinho na sua casa, vivendo de papo para o ar, bem descansado.

Fonte: Cascudo (1967).

A leitura da fábula permitiu aos alunos vivenciar um momento de descontração, através de um diálogo estabelecido entre o grupo bode e o grupo onça (dividimos a turma em dois grupos que representaram cada um dos animais). A leitura foi realizada inicialmente pela mediadora; em seguida, os grupos foram divididos para que juntos realizássemos a leitura em forma de encenação. Após as leituras, discutimos sobre a conduta do bode, permitindo que todos pudessem expor sua opinião a respeito do comportamento duvidoso do animal.

Nessa leitura, seguimos os objetivos e a proposta traçados para o segundo momento, mediante o quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Segundo dia de intervenção

Data	Objetivos	Proposta lúdico-artística
09/08	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Conduzir os alunos, através do suporte do cartaz de sumarização, a considerar os dados de maior relevância do texto <i>O meu vizinho é um cão</i>. ✚ Realizar a leitura com a turma da fábula <i>A onça e o bode</i>, com o intuito de relacionar a temática (moradia) e personagens (animais) presentes no livro <i>O meu vizinho é um cão</i> e na fábula <i>A onça e o bode</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Pedimos para que cada aluno escolhesse o animal que mais gostou ou se identificou, em seguida, solicitamos que fosse desenhado em um prato de papelão o rosto do animal escolhido (respeitadas as individualidades e criatividade de cada desenho apresentado); logo após, cada criança apresentou para os colegas seu desenho e as motivações para a escolha de determinado animal. Para esta atividade foram disponibilizados papéis coloridos, pratos de papelão, tinta guache, lápis de pintura e palito de picolé.

Fonte: Dados da pesquisa.

Iniciamos o terceiro dia de intervenção explicando para os alunos sobre a importância de recorrermos às estratégias de leitura para compreendermos os textos lidos. Como suporte de compreensão, realizamos o estudo do livro *A manta: uma*

história em quadrinhos (de tecido), a partir dos estudos apresentados por Giroto e Souza (2010) sobre a realização de oficina de leitura com a utilização do suporte das estratégias de leitura. Nesse sentido, a leitura do livro ocorreu mediante quatro momentos, sendo estes: 1) *aula introdutória*; 2) *prática guiada*; 3) *leitura independente*; 4) *partilha em grupo*. Para essa fase da intervenção, dividimos a turma em duplas e, em seguida, entregamos os exemplares dos livros. Durante a leitura, foi observado se a turma colocava em prática alguma estratégia como forma de favorecer sua compreensão sobre o texto. Nesse sentido, cada dupla teve a responsabilidade de realizar a leitura do texto e de destacar um trecho que considerava mais importante na narrativa. Em seguida, os grupos apresentaram para os demais colegas a leitura do trecho destacado e as suas motivações para a escolha do trecho. O quadro 5, a seguir, traz os objetivos e proposta lúdico-artística que motivaram este terceiro dia de intervenção.

Quadro 5 – Terceiro dia de intervenção

Data	Objetivos	Proposta lúdico-artística
15/08	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Verificar se durante o ato da leitura do livro os alunos fizeram uso de algum tipo de estratégia para favorecimento de sua compreensão. ✚ Realizar uma pintura livre (individualmente) do trecho que o leitor se identificou. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Foi proposta a leitura em duplas do livro <i>A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)</i>; ✚ Entregamos para a turma papéis coloridos, lápis de cor e cola. Em seguida, pedimos que cada aluno representasse de seu modo o trecho que mais lhe chamou atenção.

Fonte: Dados da pesquisa.

No quarto dia de intervenção, retornamos para a leitura do livro *A Manta: uma história em quadrinhos (de tecido)*. Nesse encontro, realizamos a releitura do texto literário, atentando para os trechos que chamaram a atenção dos alunos e para verificarmos as motivações que os alunos tiveram para utilizar algum tipo de estratégia durante o ato de leitura. Para esse momento, utilizamos como recurso metodológico as imagens da narrativa para sumarização dos momentos relevantes, de acordo com a colocação dos discentes. Foi solicitado também que cada aluno destacasse o trecho que mais gostou ou que tivesse relação com sua vivência. Em seguida, foi pedido que os alunos realizassem o reconto dos trechos selecionados com pinturas em retalhos de tecidos. Para cumprimento deste quarto dia de

intervenção, foram considerados os seguintes procedimentos, mostrados no quadro 6 abaixo:

Quadro 6 – Quarto dia de intervenção

Data	Objetivos	Proposta lúdico-artística
16/08	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Verificar o entendimento da turma a respeito do texto lido anteriormente, através da utilização de um cartaz síntese/sumarização. ✚ Verificar a compreensão e identificação dos alunos sobre o texto, através da pintura realizada no tecido. ✚ Confeccionar uma manta de retalhos com os desenhos realizados pelos alunos das partes do texto que eles mais gostaram/identificaram-se. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Utilização do cartaz síntese/sumarização; ✚ Entregamos para a turma retalhos e tintas de tecidos; pedimos que realizassem individualmente a pintura de um trecho do livro que mais lhe chamou atenção ou mais se identificou; ✚ Confeção de uma manta com as pinturas realizadas pelos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa.

No quinto momento do processo de intervenção da pesquisa, realizamos a culminância do projeto. Foram expostos para a comunidade escolar os trabalhos realizados pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, mediante a leitura dos livros *O meu vizinho é um cão* e *A Manta: uma história em quadrinhos (de tecido)*. Realizamos ainda a leitura dos livros pelos alunos e, em sequência, a encenação da fábula *A onça e o bode*. Como forma de agradecimento ao acolhimento e à disponibilidade para a realização do projeto, realizamos um lanche coletivo com a turma. Abaixo, apresentamos os objetivos e propostas para cumprimento deste momento.

Quadro 7 – Quinto dia de intervenção (culminância)

Data	Objetivos	Proposta lúdico-artística
19/08	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Compartilhar com a comunidade escolar as atividades realizadas durante o período de intervenção. ✚ Apresentar as leituras (realizadas pelos alunos) dos livros <i>O meu vizinho é um cão</i> e <i>A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Exposição dos desenhos, pinturas, da manta, entre outros; ✚ Leitura dos livros; ✚ Encenação da fábula <i>A onça e o bode</i>; ✚ Sorteio de livros; ✚ Lanche coletivo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados coletados durante o processo de intervenção foram analisados considerando, inicialmente, *o suporte da mediação durante a leitura* do livro *O meu vizinho é um cão*, que objetivou proporcionar aos alunos a ativação das estratégias necessárias para a compreensão do texto literário.

Em sequência, analisamos os dados gerados durante oficina de leitura do livro *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)*. Para esse momento, avaliamos se a turma conseguiu ativar as estratégias pertinentes durante a *leitura do texto literário sem o apoio da mediação*.

Esses dois pontos de análise dos dados coletados na intervenção foram discutidos detalhadamente no capítulo IV, em que apresentamos as contribuições das estratégias de leitura para o texto literário em sala de aula.

CAPÍTULO IV – CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS PARA A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

*Os pequenos leitores de literatura infantil se formam
como leitores porque aprendem a ler,
não porque pronunciam as palavras,
nem porque as veem, mas porque estabelecem ligações entre
o que conjunto de sentido por elas formados e o
conjunto de sentidos que constituem suas experiências de vida
(ARENA, 2010, p. 41).*

O presente capítulo apresenta o percurso da intervenção e está distribuído em duas seções, sendo: na primeira, apresentamos as primeiras conversas e sondagens realizadas na escola, com o objetivo de nos informar a respeito do perfil dos sujeitos da pesquisa, suas experiências com o texto literário, entre outros dados. A segunda seção, nomeada *Compartilhando a experiência*, foi subdividida em dois momentos de análise da intervenção. Nessa seção, inicialmente, descrevemos os caminhos que trilhamos para a transcrição e análise dos dados coletados durante a ação. Na sequência, apresentamos a análise das duas leituras realizadas do *corpus* literário selecionado, sendo a primeira a análise da recepção do livro *O meu vizinho é um cão* (2010) e a segunda a análise da recepção da *A Manta: uma história em quadrinhos (de tecidos)* (2011).

4.1 Apresentando as primeiras conversas e sondagens

Nosso primeiro contato com o espaço da escola em que realizamos nossa intervenção aconteceu por meio de convite da gestora, para que pudéssemos conhecer o ambiente educacional. Fomos bem recepcionados pela direção e funcionários, que nos acolheram e apresentaram a escola. A gestora estava em seu primeiro ano na direção e nos relatou que vinha enfrentando grandes desafios, principalmente pela falta de funcionários atuantes na área de serviços gerais. Ainda nessa ocasião, aproveitamos para apresentar, em linhas gerais, nossos objetivos com a realização da pesquisa.

O primeiro encontro com os sujeitos da pesquisa aconteceu no dia 29 de julho de 2019, no turno da tarde. No momento inicial de contato com a turma, buscamos

estabelecer uma aproximação entre os participantes, através de uma conversa com a professora e com os discentes.

A professora nos recebeu muito bem e mostrou-se entusiasmada com a aplicação da pesquisa em sua sala de aula. Nesse primeiro encontro, a docente nos apresentou para a turma. Conversamos com eles, explicando o que desejávamos realizar junto à turma. Além disso, tivemos a preocupação de enfatizar o quanto a participação de cada um era importante para o desenvolvimento dos nossos encontros. Alguns alunos aparentaram estar envergonhados com a nossa presença em sala, mas logo se adaptaram e começaram a nos tratar por “tia”.

Em conversa com a docente, ela nos informou que havia uma disparidade no que se referia ao nível de leitura de seus alunos, pois parte da turma ainda não estabelecia relações entre o código escrito e o código leitor. Ainda acrescentou que o índice de alunos que não conseguia ler era maior do que o que conseguia. Mesmo assim, a professora afirmou que os alunos que liam faziam isso com compreensão. Um outro fator que a docente nos relatou foi que em sua sala de aula havia crianças com diferentes deficiências intelectuais e, mesmo apresentando alguma insuficiência em seu desenvolvimento, algumas delas não apresentavam laudo médico.

Considerando a idade dos discentes, observamos que a maioria dos alunos – 17(dezessete) - se encontrava dentro da média da faixa etária esperada para o 3º ano, com exceção apenas de dois: 1 (uma menina) de 12 (doze) anos e 1 (uma menina) de 14 (quatorze) anos. Esses dois casos específicos nos chamaram a atenção, devido, sobretudo, a acentuada distorção idade-série.

Fundamentando-nos na categoria de leitores apresentada por Coelho (1981), definimos, a partir das informações dadas pela docente, o perfil leitor do público alvo da pesquisa: dos 19 (dezenove) alunos, 11 (onze) encontram-se no nível de leitor iniciante, em que as crianças identificam os signos e a formação das sílabas. “Nesta fase, a presença do adulto, como ‘agente estimulador’, faz-se ainda necessária, principalmente para estimular o novo leitor a decodificar os sinais gráficos e a levá-lo a descobrir que ele pode, sozinho, se comunicar com o mundo da escrita” (COELHO, 1981, p. 30). Os outros 8 (oito) alunos encontram-se no nível de leitor fluente, sendo o estágio de “consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro” (COELHO, 1981, p. 33). O suporte do adulto, nessa fase, deve acontecer como forma de desafio, incentivo e confiança na

capacidade de evolução do leitor. Conhecer os níveis leitores dos alunos nos auxiliou na realização de modificações e ajustes no planejamento da intervenção.

Considerando que o texto literário infantil é quase sempre constituído por elementos de texto e imagem, sua via de acesso pode favorecer o início da formação dos pequenos leitores. Nesse sentido, a articulação entre o texto escrito e as ilustrações ricas em significados estimula no leitor a construção de sentidos da narrativa. Assim, destacamos que durante a fase de desenvolvimento do leitor, essencial nos momentos de leitura (Antes da leitura, Durante a leitura e Depois da leitura) é fundamental que seja evidenciada a relação de importância estabelecida entre a narrativa do texto e o simbolismo das ilustrações.

Sobre a importância que a ilustração exerce no livro infantil, Tavares (2019, p. 178) destaca que “a ilustração também é literatura, pois evoca a linguagem verbal, oral e escrita, provoca a concatenação de várias linguagens, induz o leitor a formar conexões entre os índices que encontra nas imagens”, contribuindo de forma decisiva para a formação de leitores. Desse modo, ainda conforme a autora, é imprescindível

estabelecer formas de acesso ao aprendizado da leitura de imagens, ou seja, um alfabetismo visual, modos de educar o olhar para a percepção de elementos composicionais do projeto gráficos, cores, formas, modos de contemplar o todo do livro, matrizes, ritmos de cores, contrastes entre planos, composições de personagens (TAVARES, 2019, p. 180-181).

Logo, considerando o mérito que a leitura exerce para a concepção do sujeito leitor e que, no âmbito escolar, o ensino literário tem a função de sustentar a formação do leitor, conforme denotou Cosson (2018), dialogamos com a docente e os discentes, por meio de uma conversa informal, sobre suas relações com o texto literário no espaço escolar e no ambiente familiar. Nesse diálogo, apenas 3 (três) alunos relataram que possuíam em suas residências alguns exemplares literários, doados por algum familiar ou adquiridos pelo programa *Leia para uma criança*, da empresa Itaú. No espaço escolar, os discentes afirmam que eventualmente a professora lê para a turma textos literários. Declararam também que não há contato direto com o objeto livro (literário) em sala de aula e, mesmo a escola possuindo uma ampla biblioteca com considerável acervo, os alunos relataram que não há um responsável pelo espaço, o que acarreta na não visitação àquele espaço.

O segundo dia de observação aconteceu em 30 de julho de 2019. Nesse segundo momento, optamos em observar a aula da professora e o desenvolvimento da turma diante da metodologia adotada. A atividade proposta foi uma transcrição do quadro, inicialmente de um texto e, na sequência, de uma atividade de compreensão textual. O texto tratava de uma temática referente à vida e à residência indígena. Percebemos que a docente a todo momento buscava chamar a atenção dos alunos, pedindo para que eles relacionassem o novo conhecimento com os que adquiriram em aulas anteriores. Alguns alunos respondiam rapidamente às indagações da professora, outros necessitavam de um auxílio maior ou até mesmo de uma mediação face a face. Sobre a mediação de aula, Cosson (2018, p. 35) afirma que “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”.

Durante o momento de observação, visualizamos que na sala de aula existia um canto da leitura, repleto de livros, no entanto, ao nos aproximarmos, percebemos que o local (este espaço, quando construído em sala de aula, tem por objetivo a exposição e leitura de livros literários) não possuía livros literários, mas sim livros didáticos antigos, que, segundo a professora, eram/são utilizados como suporte para realização de pesquisas, entre outras atividades propostas em sala. Souza e Cosson (2018), sobre a estrutura física que o cantinho de leitura deve ter, advertem:

Fisicamente, o cantinho da leitura é composto com os livros dispostos em estantes, caixas e/ou baús - daí derivando as distintas denominações - na própria sala de aula para a leitura individualizada dos alunos. Quanto menores são os alunos, mais bem elaborado é este espaço, podendo ir de almofadas como tapetes, confortáveis divãs, iluminação especial e itens diversos de decoração nas salas da Educação Infantil, até uma simples caixa deixada em um canto da sala dos anos iniciais do Ensino Fundamental (SOUZA; COSSON, 2018, p. 101).

Diferente do que destacam os autores, o cantinho de leitura da escola campo de pesquisa é composto apenas por textos didáticos que são utilizados para pesquisas e recortes, como podemos verificar nas fotos abaixo que foram feitas do espaço na sala de aula nomeado como o cantinho da leitura.

Figura 3 – Ilustração do cantinho da leitura na sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa.

Em conversa com a docente sobre a forma com que ela costumava estabelecer/planejar o contato dos seus alunos com os textos literários nas aulas, ela afirmou que, no devido período e por motivos organizacionais da biblioteca, não poderia realizar nenhum tipo de planejamento para uso daquele ambiente, mas que sempre que possível levava os livros para a sala de aula. Perguntamos para a professora se ela poderia relatar como costumava realizar os momentos de contato e leitura dos livros literários. Como resposta, a docente nos relatou que realizava leitura dos textos literários para os alunos durante as aulas das sextas-feiras, quando ocorriam também as aulas de artes. Durante esses momentos, a professora afirmou que costumava utilizar com os alunos fichas de leitura⁶.

Sobre as escolhas dos livros que são levados para a sala, a professora relatou que os critérios de seleção acontecem através das temáticas que surgem durante o desenvolvimento das aulas, de acordo com os projetos propostos pela

⁶ A **ficha de leitura** é um registro sobre os dados da obra, o autor, o resumo do enredo e alguns trechos importantes.

Rede Municipal de Ensino de que a escola faz parte, ou até mesmo em decorrência de datas comemorativas. Segundo as palavras da docente, ela ia à biblioteca e escolhia o livro “conforme o momento” e o lia com/para os alunos. Durante a leitura, ela afirmou que realizava pausas para fazer questionamentos para a turma e permitir que eles também realizassem perguntas e tirassem suas dúvidas.

Durante esse segundo dia, permanecemos em sala de aula para observar a rotina da turma, a metodologia adotada pela docente e a participação dos alunos na aula. Após a chegada na escola, todos os alunos, juntamente com suas respectivas docentes, reuniram-se no pátio da escola, onde realizaram uma oração de forma coletiva; na sequência, as professoras guiaram suas turmas até as respectivas salas de aula.

Ao chegar na sala, foi solicitado aos discentes que retirassem de suas mochilas os seus materiais (caderno e lápis) para iniciarem a atividade, que seria transcrita do quadro. Quando a professora terminou de escrever a atividade, e enquanto os alunos a transcreviam em seus cadernos, ela foi chamando alguns alunos para realizar a leitura em seu birô. Ela tomou como texto para realização da leitura um livro com uma coletânea composta por vários clássicos da literatura infantil, como: Os três porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, A Bela e a Fera, Cinderela, Branca de Neve, etc. Durante a leitura, a professora apontava o lápis para as palavras e os alunos iam decifrando o código. Era possível perceber que grande parte dos discentes, chamados ao birô, necessitavam de um suporte maior para a decodificação das palavras e, diante disso, a mediação consistia, inicialmente, na repetição das sílabas e, em seguida, na repetição completa das palavras pelos leitores, de acordo com o modelo dado pela docente.

Em um momento posterior, indagamos à professora se ela permitiria que observássemos o livro utilizado como suporte para o ensino de leitura com os alunos. A docente nos deixou à vontade para manusearmos o livro. Ao analisarmos a obra, percebemos que ele tinha letras marcadas com lápis grafite, como forma de chamar a atenção do leitor para as sonoridades de cada sílaba em destaque. Seus aspectos físicos remetiam, em um primeiro contato, para um livro que era bastante utilizado. Diante desse fato, é importante salientarmos que a literatura perde toda sua essência quando passa a ser tratada no âmbito educacional “como matéria apenas de leitura ou de formação do leitor de maneira geral” (SOUZA; COSSON, 2018, p. 98). Nesse sentido, quando a leitura do texto literário é evidenciada em sala

de aula com fins didatizadores, baseada em ensino basicamente do código escrito, acaba-se ignorando toda a riqueza que o texto literário poderia proporcionar ao pequeno leitor.

A docente nos explicou que esse momento da leitura é bastante importante para o desenvolvimento dos alunos, principalmente para os que apresentam grandes dificuldades no reconhecimento do código escrito e que, conseqüentemente, ainda não possuem as habilidades necessárias para decifrá-lo. Parte desses alunos, em particular os que apresentam dificuldades na aprendizagem, estão matriculados no Programa Mais Educação, que é ofertado no turno oposto ao escolar. Nesse sentido, é relevante salientar que, de acordo com o Ministério de Educação, o Programa Mais Educação, mediante o parágrafo único, deve acontecer “[...]por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional” (BRASIL, 2016). O programa oferece, entre outras atividades, a de leitura e escrita. No entanto, segundo a professora, muitos alunos não frequentam com assiduidade.

4.2 Compartilhando a experiência

Para realização da leitura do livro *O meu vizinho é um cão*, consideramos a ênfase na leitura mediada durante os processos da *pré-leitura*, *durante a leitura* e *depois da leitura*, com o intuito de favorecer aos alunos a ativação dos seus conhecimentos prévios para uma melhor compreensão da leitura realizada. Nesse sentido, o conhecimento prévio é considerado como a estratégia “guarda-chuva”, pois “a todo momento o leitor ativa conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido. Assim, antes de ler, as crianças geralmente acionam conhecimentos prévios que podem estar relacionados às ideias do texto” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 104). Sobre isso, Souza e Cosson (2011) afirmam que

a atividade de acionar essas informações interfere diretamente na compreensão durante a leitura. Passar rapidamente os olhos pela história na pré-leitura, frequentemente, resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o assunto tratado na narrativa e a forma como ele é abordado. Tais hipóteses representam o começo da compreensão dos significados

do texto e serão confirmadas durante a leitura do livro. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 104).

Na leitura do segundo *corpus* selecionado, *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)*, consideramos a estrutura modular das oficinas de leitura, apresentada por Girotto e Souza (2010), adaptando-a para a realidade dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, por meio de uma leitura mais independente realizada pelos alunos, sem o suporte exclusivo da mediadora, a oficina de leitura aconteceu mediante quatro momentos, sendo estes: 1) *aula introdutória*; 2) *prática guiada*; 3) *leitura independente*; 4) *partilha em grupo*. Sobre o trabalho com a leitura a partir da utilização de oficinas, Girotto e Souza (2010) afirmam que

Nas oficinas, o professor modela uma aula de estratégia para o grupo todo e, então, dá aos alunos o tempo necessário para a ler e praticar a estratégia em pequeno grupo, em pares ou individual. Durante esse tempo, o professor atende aos diferentes grupos, discutindo sobre suas leituras e, ao final da oficina, a classe toda se reúne para compartilhar seus aprendizados (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 59).

Ainda nesse mesmo sentido, Souza e Cosson (2011) enfatizam a importância de ensinar ao pequeno leitor, que se encontra em formação, a compreender o que passa em sua mente e a atribuir sentidos a esses pensamentos, de forma que o permita compreender o texto durante a ação da leitura. Assim, é atribuição do docente proporcionar momentos de leitura, individuais e coletivos, além de desenvolver condições que leve à estruturação do ato de ler dos discentes.

Para o momento da oficina, antes de iniciarem a leitura do livro, os alunos foram orientados, se assim considerassem necessário, a recorrerem a algum tipo de estratégia para favorecer os entendimentos do texto, como relacionarem algum momento da narrativa a algum fato ou acontecimento de suas vidas, realizarem conexões com algum conhecimento que possuíssem, realizarem perguntas sempre que tiverem dúvidas ou não entenderem determinado trecho da história, destacarem o que mais chamou a atenção durante a leitura, etc.

É importante evidenciar que nosso objetivo não está relacionado ao ensino de conceitos estratégicos para o desenvolvimento de leitura, mas, sim, investigarmos a formação do leitor infantil a partir das contribuições das estratégias de leitura.

Antes de apresentarmos os caminhos percorridos durante a experiência da leitura literária realizada em sala de aula, acreditamos que seja relevante informar

que as falas dos sujeitos participantes da pesquisa serão transcritas em itálico, *ipsis litteris*, e empregadas de acordo com uma enumeração de 1 a 19 (já que, em números gerais, foram 19 alunos que participaram efetivamente da pesquisa). Essa enumeração seguirá a ordem alfabética em que apresentam-se os nomes dos alunos, o que nos permitirá distingui-los, com a finalidade de evitar confusão para o(a) leitor(a) e, assim, compreendermos a diferença entre os sujeitos da pesquisa.

Uma vez apresentados, brevemente, os caminhos processuais que consideramos para o acontecimento da experiência de intervenção, passaremos a discorrer, passo a passo, esse processo, evidenciando, inicialmente, a experiência de leitura do texto literário *Meu vizinho é um cão* e, na sequência, as discussões realizadas com a leitura da *A manta: uma história em quadrinhos (de tecidos)*.

4.2.1 *Meu vizinho é um cão*: “a leitura tá boa, mas eu não gosto de ler não!”

Nosso primeiro encontro de intervenção teve duração de 2 horas, mediante as fases de desenvolvimento da sequência básica (apêndice A). Para esse primeiro momento, optamos em chegar na escola com meia hora de antecedência para o início das aulas, com o intuito de organizar o ambiente de sala de aula e recepcionar a chegada de todos os alunos. Organizamos as carteiras em círculos, para facilitar que os discentes tivessem uma melhor visualização do livro e para favorecer os diálogos entre alunos e pesquisador/mediador. Nesse primeiro dia, estiveram presentes 19 alunos. Com todos devidamente acomodados, partimos para o momento inicial da intervenção, como mostra a imagem a seguir:

Figura 4 – Ilustração do primeiro dia de intervenção



Fonte: Dados da pesquisa.

No momento da **pré-leitura**, antes de apresentarmos o livro para os alunos, realizamos uma conversa informal sobre as relações de convívio estabelecidas entre os discentes e seus vizinhos. Para este momento inicial que antecedeu a leitura, objetivamos ativar, a partir do diálogo com a turma, o conhecimento prévio dos alunos. Nesse sentido, ensinar o leitor aprendiz a relacionar o conhecimento que possui com o novo conhecimento favorece para a ampliação do entendimento das informações que possui e ainda contribui na aquisição de novos conhecimentos. Desse modo, realizamos a seguinte pergunta para a turma: vocês têm muitos vizinhos? Grande parte dos alunos responderam que sim, apenas um aluno respondeu que não, afirmando da seguinte forma:

Aluno 19: *Eu num tenho vizinho não, minha casa é do lado do muro do presídio. Só é minha mãe, meus irmãos e eu. Minha avó mora distante mesmo.*

Em seguida, perguntamos se os alunos tinham uma relação de aproximação com os vizinhos. As respostas para esse questionamento se divergiram. Vejamos as respostas que os discentes deram:

Aluno 1: *Gosto só do vizinho que mora do lado esquerdo da minha casa, o vizinho da parte direita eu não gosto!*

Aluno 2: *Só tenho um vizinho, não gosto deles porque eles gostam de arrumar confusão!*

Aluno 4: *Pois eu gosto dos meus vizinhos! sou amigo deles de pequeno, tem um que é meu melhor amigo!*

Indagamos na sequência: alguém já teve algum problema com vizinho? Apenas duas crianças afirmaram que já havia tido algum problema com os seus vizinhos, alegando que:

Aluno 10: *Não falo com minha vizinha, não gosto dela, ela arruma confusão por tudo!*

Aluno 6: *Meu pai já brigou com o meu vizinho porque ele ficava ligando o som no último volume, ai meu pai pediu pra ele baixar um pouco e meu vizinho não gostou. Mas agora eles já se falam!*

Para concluir esse primeiro momento do processo de antes da leitura, realizamos a seguinte pergunta: alguém já fez uma grande amizade com um vizinho? Praticamente todos responderam que sim. O **Aluno 4** afirmou sua amizade

com os vizinhos com a seguinte fala: “*sou amigo deles de pequeno, tem um que é meu melhor amigo!*”.

Sobre a importância de ativar o conhecimento prévio do leitor antes da leitura, Girotto e Souza (2010, p. 66-67) afirmam que “O conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados”. Este momento da pré-leitura é muito importante para que o leitor perceba as relações existentes entre as personagens da história e sua história. Nesse sentido, Souza (2019, p. 16) afirma que “quando os alunos têm uma experiência similar àquelas da personagem da história, eles estão mais aptos a entender motivos, pensamentos e sentimentos da personagem”.

Após o momento de realização da pré-leitura, demos continuidade ao que planejamos na sequência didática, partindo assim para o processo de **durante a leitura**. Nesse momento, iniciamos a leitura do livro *Meu vizinho é um cão* como forma de construir hipóteses sobre a narrativa, chamando a atenção dos alunos para a capa do livro, solicitando que a turma observasse os seus detalhes, demonstrada na figura 5:

Figura 5 – Ilustração da capa do livro *Meu vizinho é um cão*



Fonte: Martins (2010).

Em seguida, construímos o seguinte diálogo com os alunos:

Mediadora: *Observem essa mancha centralizada na capa do livro. Com o que será que está mancha parece?*

Aluno 2: *Parece com um prédio!*

Aluno 5: *É um prédio mesmo!*

Mediadora: *O que levaram vocês a deduzir que este lugar trata-se de um prédio?*

Aluno 10: *Olha só as escadas, tia! Também tem várias janelas!*

Mediadora: *E essa menininha? O que será que ela estava fazendo neste prédio?*

Aluno 1: *Eu acho que ela mora aí nesse prédio e ela deve estar olhando alguma coisa!*

Aluno 2: *É mesmo, a menina tá vendo alguma coisa! (não específica).*

Em seguida, o **aluno 1** lê o título do livro em voz alta. Com aspecto de surpresa, três discentes reagem com as seguintes afirmações:

Aluno 3: *Esse livro é do capeta, tia, misericórdia!*

Aluno 4: *Não tia, não lê isso! Rasga esse livro!*

Aluno 1: *Eu acho que o cão é um cachorro, um animal, sabe?!*

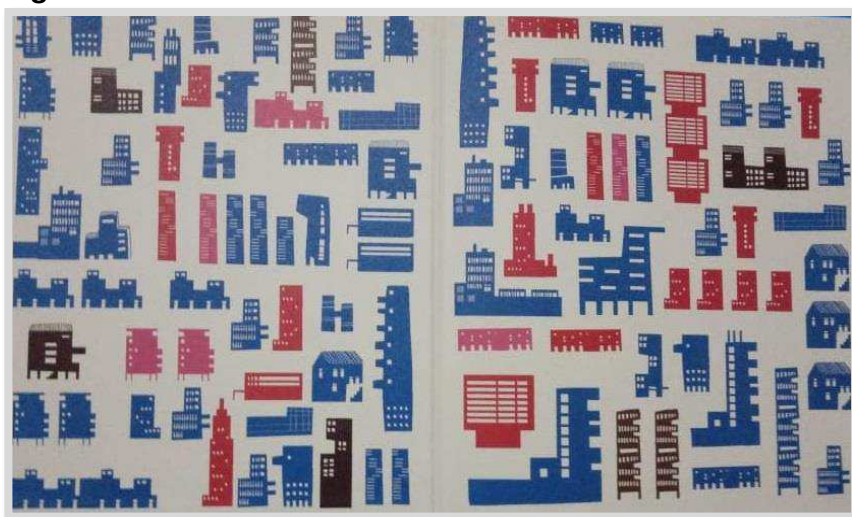
Em relação às falas dos alunos, percebemos que para a figura do cão foi dado diversos sentidos. Essa dedução que os discentes realizaram inicialmente poderá ser confirmado ou não no decorrer da leitura do texto. Apesar do cão apresentar-se na narrativa com configuração auto-personificada, o leitor constata que a personagem não deixa suas ações animais, o que pode ser verificado, por exemplo, neste trecho: “Latiu um ‘bom dia’ simpático” (MARTINS, 2010, p. 10).

Na fase de primeiro contato com o livro, precisamente na visualização da capa do livro, foi possível perceber que o **Aluno 1** realizou uma conexão entre o título do livro e o animal cachorro. O **Aluno 3** atribuiu à palavra “cão” um sentido diferente do empregado na narrativa; ele afirma ainda que a narrativa deveria se tratar da história do “capeta”, relacionando-a ao senso comum, utilizando um dos nomes do demônio da tradição cristã judaica. Na fala do **Aluno 4**, percebemos um indício de rejeição ao objeto livro: durante a visualização da capa, ele fecha os olhos e pede para que não o lêssemos. Perguntamos os motivos pelo qual ele não quer ouvir a história e, como resposta, o aluno afirma que não quer ouvir a história porque se trata da história do “capeta”. Pedimos para que o aluno olhasse novamente para a capa do livro, mas agora com mais atenção. Na sequência, o questionamos se ele permanecia com a mesma opinião sobre o teor da narrativa. Como resposta, ele

afirma: **Aluno 4:** *"Acho que não. A menina na janela parece que ela está olhando alguém indo embora"*. Em sua fala, podemos perceber que o aluno buscou estabelecer hipóteses, deduções ou mesmo realizar inferência sobre a narrativa. Assim, é possível compreendermos que através das pistas presentes na capa o leitor poderá construir possibilidades para favorecer a sua compreensão no que se refere ao enredo da narrativa.

Na leitura das guardas iniciais, solicitamos que os alunos observassem atentamente os detalhes das imagens; logo em sequência, eles afirmam que se tratava de uma cidade, outros destacaram que eram imagens de casas e prédios em diferentes formatos e tamanhos, bem como mostra a imagem das guardas a seguir:

Figura 6 – Guardas iniciais



Fonte: Martins (2010).

Após a leitura da capa e das guardas iniciais, adentramos ao livro para realizarmos a leitura do código escrito e concomitantemente das ilustrações. Chamamos a atenção da turma para as ilustrações das malas, como mostra a imagem a seguir:

Figura 7 – Imagem das malas dos novos moradores



Fonte: Martins (2010).

Em sequência, demos continuidade à fase do durante a leitura, acionando as possibilidades de inferência através de questionamentos. Vejamos a descrição:

Mediadora: *O que vocês acharam das malas? De quem poderia ser?*

Aluno 4: *Eu acho foi um ladrão que entrou na casa da menina e tá levando tudo.*

Aluno 1: *Deve ser do cão!*

Aluno 2: *Essas malas deve ser do capeta, tia!*

Aluno 3: *Eu acho que deve ser de alguém que está indo embora!*

Diante da hipótese que o **Aluno 4** realizou, compreendemos que o discente fez uso da conexão texto-mundo, ao relacionar a ação do texto com o contexto social no qual somos inseridos. É importante destacar que a escola na qual foi realizada a intervenção está localizada em uma área que possui um índice de violência bastante considerável. Além disso, por intermédio dos meios de comunicação somos expostos diariamente a informações, em tempo real, sobre os variados acontecimentos que envolvem o mundo do crime e que estão diretamente relacionados com nossa sociedade. Infelizmente, as crianças também acabam sendo expostas a essa enxurrada de informação. Girotto e Souza (2010, p. 74) enfatizam que “os alunos fazem conexões com suas próprias vidas para aumentar seus entendimentos das situações, personagens e ideias na ficção”.

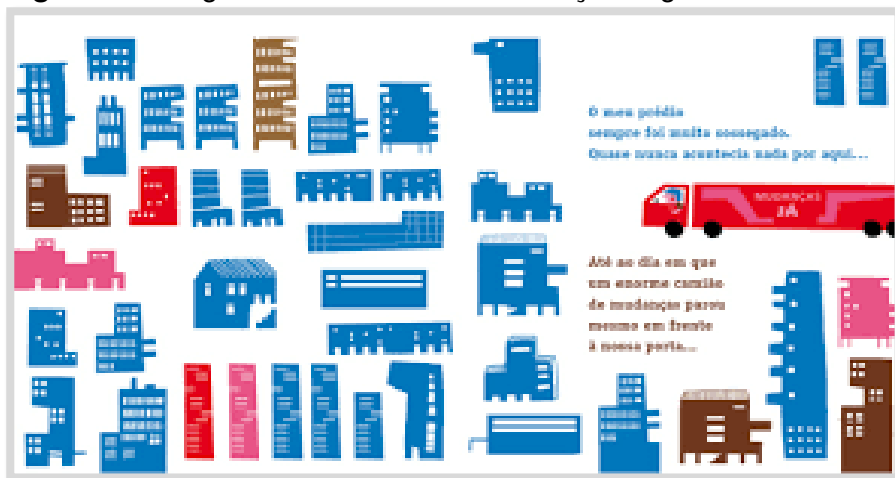
Durante a leitura, o **Aluno 6**, por vários momentos, tentava chamar a atenção dos colegas e da mediadora, desviando o foco da leitura com assuntos paralelos. Para que não perdêssemos o foco da leitura, foi necessária a intervenção da

professora regente. Após esse momento, buscamos chamar a atenção deste aluno para que ele se posicionasse sobre a narrativa. Para isso, perguntamos se o aluno gostaria de falar algo sobre a leitura do livro e o que ele estava achando da leitura que estávamos realizando. Como resposta, o **Aluno 6** afirma: “*A leitura tá boa, mas eu não gosto de ler não!*”. A fala do aluno nos chamou bastante atenção, o que nos fez refletir sobre a importância de proporcionar aos alunos diversos momentos de leitura literária em sala de aula, além de evidenciar a eles o contato com o suporte livro. Cosson (2018) defende que a prática literária em sala de aula é “como a invenção da roda”, que deve ser reinventada a todo momento que se ache necessário. Para isso, o autor afirma que

Ela precisa ser inventada e reinventada em cada escola, em cada turma, em cada aula. Nessa reinvenção contínua do mesmo, que não se faz sem oposição como na fábula, o ensino de literatura passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo. Um leitor que se reconhece como membro ativo de uma comunidade de leitores. (COSSON, 2018, p. 120).

Em seguida, demos sequência à leitura. Mostramos as páginas 6 e 7 do livro, ambas compostas por ilustrações duplas de moradias de diferentes formas; além disso, essas páginas apresentam a chegada de um caminhão de mudanças, como mostra a imagem a baixo:

Figura 8 – Imagem do caminhão de mudança chegando



Fonte: Martins (2010).

Ao visualizarem o caminhão, alguns alunos reagiram da seguinte forma: o **Aluno 3** fala que o carro é de mudança, alegando que alguém está indo embora; já o **Aluno 1** teve um posicionamento diferente do colega, afirmando que acreditava que o cão estava chegando para morar no mesmo prédio que a menina. Tal posicionamento nos fez compreender que o discente construiu uma hipótese durante a sua primeira visualização das páginas, ou seja, realizou inferência ao deduzir que o novo morador seria o cão.

Nas páginas seguintes, o caminhão de mudanças está sendo descarregado, enquanto todos os vizinhos estão em suas janelas a observar. Vejamos a imagem a seguir:

Figura 9 – Imagem do caminhão de mudança sendo descarregado



Fonte: Martins (2010).

Diante disso, realizamos o seguinte diálogo:

Mediadora: *O que os vizinhos estão fazendo na janela?*

Aluno 5: *Eles estão olhando a mudança do cão chegar!*

Mediador: *Como os vizinhos estão, olhem para o rosto deles, o que vocês acham?*

Aluno 1: *Eles estão curiosos para ver o novo vizinho!*

Aluno 2: *Tão curioso, tia! Eles estão de olho nas coisas do vizinho que vai chegar!*

A partir desse diálogo, percebemos que o **Aluno 5** já se refere ao novo vizinho com a certeza de que ele é, de fato, o cão (animal). Os **Alunos 1** e **2** se posicionam de forma semelhante e acreditam que os moradores estão curiosos para

conhecer o novo vizinho e que estão atentos para os detalhes da mudança. Assim, os discentes utilizam as imagens expostas nesse momento da leitura como meio de **inferirem** e **deduzirem** o que poderá ocorrer conseqüentemente.

Nas páginas consecutivas, as crianças visualizaram as ilustrações do cão sentado na varanda, lendo o jornal. Os alunos reagiram dando muitas risadas. Este foi um momento em que os alunos puderem *confirmar* ou *não confirmar* as **inferências** realizadas anteriormente. Vejamos como mostra a figura 10, a seguir:

Figura 10 – Imagem do cão lendo jornal em sua sala



Fonte: Martins (2010).

Ao perceber a ilustração do cão, o **Aluno 1**, entusiasmado, afirma: “*Eita, tia, num disse que era um cachorro de verdade!*”, confirmando, assim, a inferência levantada por ele anteriormente. “Neste sentido, a estratégia inferencial é concretizada através de dicas encontradas durante a leitura, e possibilita ao leitor fazer o movimento de ida e volta entre os elementos visuais e de texto escrito do livro ilustrado” (TAVARES, 2019, p. 184).

Continuando o diálogo com a turma, perguntamos como os vizinhos reagiram ao descobrirem quem era o novo morador do prédio. Em resposta, os **Alunos 5 e 1** afirmaram que os vizinhos não estavam com a cara muito boa e acreditavam que eles não gostaram do cão. O **Aluno 6** observa detalhadamente a ilustração e, em seguida, destaca: “*acho que a menina gostou do novo vizinho, porque ela está sorrindo*”. Atentos aos detalhes das ilustrações, percebemos que os alunos realizam mais **inferências**, “[...] assim, o potencial para estabelecer inferências encontra-se também na leitura de imagens que faz parte do livro ilustrado” (TAVARES, 2019, p. 184).

Nas páginas seguintes do livro, os alunos se deparam com a imagem da menina na sala de sua casa observando o cão tocar saxofone. Vejamos a seguir a figura 11:

Figura 11 – Imagem da menina na sala de sua casa



Fonte: Martins (2010).

Durante a análise desse trecho da narrativa, os alunos realizaram a seguinte discussão:

Aluno 7: *Ele tá tocando isto?*

Aluno 8: *No Programa Mais Educação eles também tocam instrumentos musicais.*

Aluno 1: *Esse cão é sabido, né tia?!*

Durante a leitura dessas páginas, foi possível identificarmos na fala dos **Alunos 7 e 8** que eles fazem uso da estratégia de conexão texto-leitor, ao relacionarem a leitura da ação realizada pela personagem cão com suas vivências no Programa Mais Educação. Nesse sentido, quando o leitor realiza conexões com as suas experiências pessoais, o seu entendimento sobre o texto tende a aumentar (GIROTTI; SOUZA, 2010).

O seguinte trecho é lido: “Mais uma vez para em frente ao prédio um carro de mudanças”.

Figura 12 - Imagem de mais um carro de mudança sendo descarregado em frente ao prédio



Fonte: Martins (2010).

Em seguida, perguntamos para a turma quem seria o novo morador no prédio desta vez. O **Aluno 2** responde imediatamente:

Aluno 2: *Eu acho que é um cantor!*

Mediador: *O que te levou a pensar que o novo morador seria um cantor?*

Aluno 2: *Na mudança do vizinho que vai chegar tem um som, rádio. Olha!*

No decorrer desse diálogo, percebemos que, além do som (rádio) que o **Aluno 2** havia notado em meio às caixas de mudanças do novo morador, ele também faz relação com os objetos que estão no caminhão de mudança com o suposto vizinho que está para chegar. Além dessa primeira relação que o aluno estabelece, ele relaciona o novo morador ao morador cão, que toca saxofone. O posicionamento do aluno constata que ele, a todo momento, estava realizando **inferências** para estabelecer seu entendimento sobre o texto.

Dando continuidade à leitura, a turma riu mediante as ilustrações do casal de elefantes e ainda demonstrou surpresa com a chegada do casal. Vejamos a ilustração a partir da figura 13:

Figura 13 – Imagem dos novos moradores chegando ao seu apartamento



Fonte: Martins (2010).

Após a leitura das ilustrações, indagados sobre o que os elefantes seriam um do outro, de imediato alguns alunos respondem:

Aluno 2: *Devem ser namorados!*

Aluno 1: *São namorados não, porque na verdade esses elefantes são fêmeas.*

Aluno 2: *Elas são sapatão.*

Aluno 6: *Minhas vizinhas são casadas!*

Aluno 3: *O tia, como os elefantes se beijavam? A boca dele é a trombas?*

Mediador: *Na verdade a boca dos elefantes fica abaixo da tromba!*

Aluno 3: *Que nojo!*

Os posicionamentos dos alunos trazem muito de suas vivências, das termologias que certamente eles costumam ouvir em seu cotidiano e que contribuíram de forma significativa para a leitura deste trecho. No entanto, o que nos chamou muita atenção na construção desse diálogo foi a forma pejorativa, ofensiva e, até mesmo, preconceituosa no que se referiram ao casal homoafetivo. Junto à professora regente, achamos conveniente darmos uma pequena pausa na leitura para falarmos, rapidamente, sobre a importância do respeito à diversidade de gêneros.

Voltando à leitura, apresentamos as ilustrações do crocodilo chegando com suas malas.

Figura 14 – Imagem da chegada do crocodilo



Fonte: Martins (2010).

A partir da leitura das ilustrações, o **Aluno 2** constrói novas hipóteses ao afirmar que as malas vistas no início da narrativa pertenciam ao crocodilo. Em seguida, o **Aluno 2** questiona: “o crocodilo é um cantor?” Falamos para a turma que iríamos descobrir se o crocodilo seria um cantor ou não após a leitura do trecho. Nesse momento, o **Aluno 6** afirma: “ele não é cantor, ele é na verdade dançarino de hip hop.” Diante da afirmação do aluno, identificamos que ele realiza a estratégia de **conhecimento de mundo/conexão** e **texto/mundo**, ao relacionar as vestes do crocodilo com a de um rapper.

Durante a exposição das ilustrações em que aparecem os presentes deixados pelo crocodilo nas portas dos vizinhos no dia de natal, o **Aluno 2** afirma que também queria um presente daqueles; em seguida, parte dos colegas afirma que também gostaria de ganhar.

Figura 15 – Imagem dos presentes que o crocodilo deu para todos os vizinhos



Fonte: Martins (2010).

Durante a leitura desse trecho, foi possível percebermos o desejo que os alunos demonstraram em receber um presente no dia de natal.

Sequencialmente, apresentamos para a turma as páginas com as ilustrações em que aparecem a menina com os novos vizinhos.

Figura 16 – Imagem da menina conversando com os seus novos vizinhos



Fonte: Martins (2010).

Todas as personagens presentes nessas páginas estão com os olhos fixados na menina. Nesse momento da narrativa, realizamos a seguinte pergunta para os alunos:

Mediador: *Alguém poderia nos falar o que está acontecendo nesta cena?*

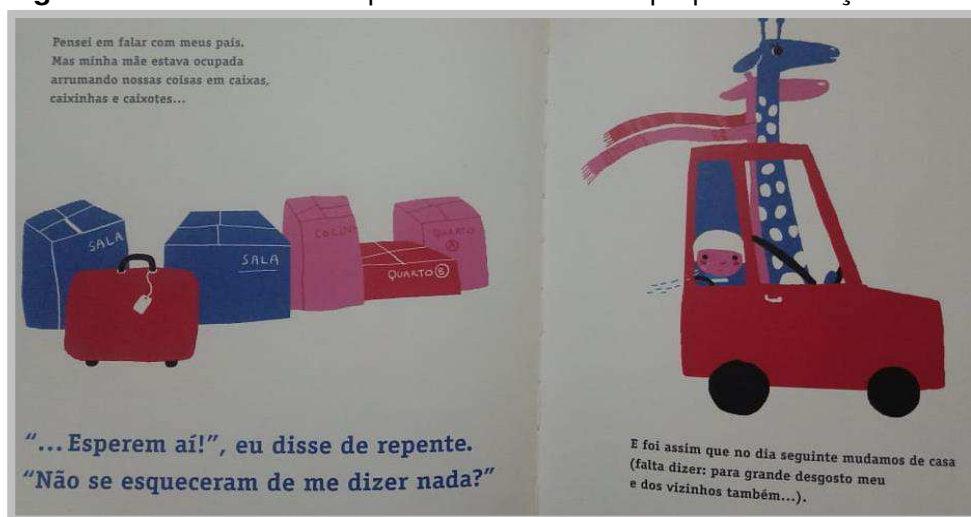
Aluno 2: *Os vizinhos estão conversando alguma coisa muito séria com a menina.*

Aluno 7: *A menina e os vizinhos estão falando dos pais dela. Os pais da menina ainda não gostam deles, né?!*

O diálogo, anteriormente mencionado, com destaque para a fala do **Aluno 7**, nos permite perceber que o aluno começa a construir **inferência** que se assemelha ao clímax do enredo, o que o faz aproximar-se da compreensão da narrativa. Até esse ponto da leitura, os pais da menina não surgiram na narrativa, mas a partir da realização do diálogo sobre esse trecho são desvendadas mais informações sobre os pais.

Nas páginas seguintes, conforme a figura 17, a personagem “menina” encontra-se em um carro com sua família.

Figura 17 – A menina é surpreendida com a sua própria mudança



Fonte: Martins (2010).

Atentos aos detalhes das ilustrações, os alunos começam a falar ao mesmo tempo de forma entusiasmada. Pedimos para que eles falassem um de cada vez para que fosse possível compreender suas colocações. Em seguida, os alunos indagaram as seguintes afirmações:

Aluno 2: *Tia, a menina tá chorando!*

Aluno 4: *Para onde a menina está indo?*

Aluno 3: *Ei, os pais da menina são as girafas! são, tia?*

Aluno 6: *Eles são animais também? Eu nheim?! Que coisa!*

Aluno 1: *Pra onde a menina está indo com os pais dela?*

Mediadora: *Vocês viram que no carro da família da menina tem várias malas?*

Aluno 1: *Essas malas são da menina. Ela está indo embora do prédio!*

No decorrer desse diálogo, percebemos que os alunos ficaram bastante surpresos ao descobrirem que os pais da menina eram na verdade animais. Alguns alunos demonstraram insatisfação com a partida da menina.

Mais uma vez chamamos a atenção dos alunos para a presença do caminhão de mudanças em frente ao prédio, como demonstrado na Figura 18. Eles observam atentos os detalhes.

Figura 18 – Imagem de um caminhão de mudanças indo em direção ao prédio



Fonte: Martins (2010).

Diante da chegada do novo morador, realizamos a seguinte conversa:

Aluno 5: *É uma mulher com o filho!*

Mediadora: *Prestem atenção para as características dessa personagem, sua roupa, cabelo.*

Aluno 2: *É a menina que cresceu e veio morar no prédio novamente!*

Aluno 1: *A menina agora já tem um filho.*

Percebemos que alguns alunos já estão observando a ilustração seguinte; aproveitamos a curiosidade deles e logo os questionamos.

Mediadora: *E os vizinhos, onde se encontram?*

Aluno 2: *Os vizinhos estão tudim na janela esperando a menina!*

Aluno 3: *O crocodilo teve filho!*

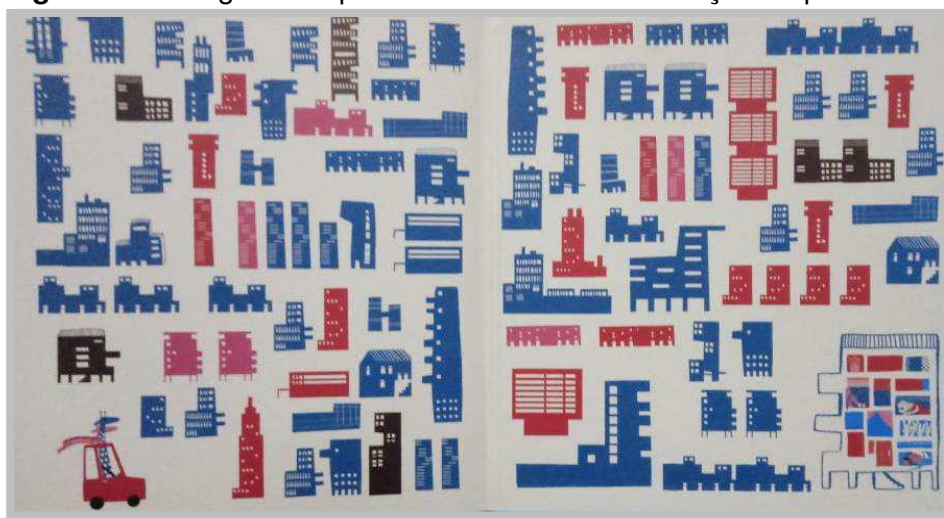
Aluno 5: *E onde está a mulher do crocodilo, em tia?*

Aluno 3: *O crocodilo teve filho sem mãe?*

Os **alunos 1** e **7** observaram que os ursos e os elefantes também tiveram filhos. Diante dessa conversa, pode-se destacar que o **Aluno 3 confirma a hipótese** anteriormente levantada a respeito da relação afetiva dos elefantes. Já o **Aluno 1** chama a atenção para a presença de um novo vizinho na janela, um macaquinho que toca violino.

Chamamos a atenção da turma para a quarta capa do livro, demonstrada na figura 19.

Figura 19 – Imagem dos pais da menina indo em direção ao prédio



Fonte: Martins (2010).

Para esse momento, o **Aluno 1** destaca que o casal de girafas está voltando para visitar a menina. Na fala do **Aluno 3**, é possível perceber que ele realiza **inferência** quando apresenta a possibilidade de o casal estar voltando para morar no prédio novamente. Já o **Aluno 1** acredita que o casal se arrependeu e está voltando para pedir desculpas aos vizinhos. O **Aluno 5** finaliza o diálogo concordando com o posicionamento do colega e afirma que as girafas são animais, assim como os novos vizinhos, e não teriam motivos para não gostar deles.

Diante do diálogo estabelecido, é notório que a estratégia de **inferência** se destaca de forma bastante significativa. Esse momento final da narrativa não possui elementos textuais escritos, como mostra a figura 19, ou seja, essas duas páginas são compostas unicamente de ilustrações, o que requer do leitor uma atenção maior nos detalhes que as constituem, para que assim consiga construir a interpretação posta nas imagens. Como vimos nas falas dos alunos, é possível desenvolver possibilidades diversas de compreensão para a leitura dessas páginas. Assim,

consideramos as diferentes inferências realizadas pelos discentes possíveis diante da compreensão leitora que os leitores construíram ao longo do caminho percorrido na leitura do texto.

Após o momento de durante a leitura, orientamos os alunos para a realização da proposta lúdico-artística. É importante salientarmos que essa etapa da intervenção foi realizada com o intuito de fechar as atividades de leitura com uma atividade relacionada ao livro lido, mas sem a intenção de coleta de dados sobre o uso de estratégias.

Para realização da proposta planejada, entregamos para as crianças papéis coloridos, papelões, tintas, lápis de pintura, entre outros materiais. Pedimos que cada um construísse sua vizinhança do seu modo; em seguida, cada aluno (de forma livre, sem imposição) poderia expor sua atividade apontando os pontos de semelhança e divergência entre a sua vizinhança e a vizinhança presente no livro. A figura abaixo mostra o momento em que os alunos estão realizando a atividade proposta.

Figura 20 – Ilustrações dos alunos realizando atividade lúdico-artística



Fonte: Dados da pesquisa.

Nosso segundo dia de intervenção ocorreu em 09 de agosto de 2019. Planejamos para desenvolvermos nesse segundo momento o processo de **depois da leitura**. Retornamos para a leitura realizada anteriormente do livro *O meu vizinho*

é um cão, com o objetivo de fazer um resgate junto à turma da narrativa através de uma conversa informal, utilizando o suporte do *Quadro âncora* para sumarização da narrativa. As imagens abaixo, registradas na figura 21, apresentam o momento de preenchimento do quadro âncora para sumarização da narrativa:

Figura 21 – Ilustrações das conversas e preenchimento do quadro âncora



Fonte: Dados da pesquisa.

Para esse momento, nosso intuito foi que a turma respondesse às perguntas realizadas pela mediadora de forma objetiva, sem aprofundar-se na narrativa. A cada resposta dada pelos alunos, íamos preenchendo o quadro.

Antes de iniciarmos a aplicação da intervenção deste segundo dia, explicamos para os discentes o que havíamos planejado para realizarmos com eles. Na sequência, o quadro âncora foi exposto e, em seguida, iniciamos a conversa com a turma para o seu preenchimento.

Perguntamos para a turma se ela se lembrava da história *O meu vizinho é um cão*. Como forma de chamar atenção, o **Aluno 2** afirma que não recordava da narrativa. Em sequência, os demais colegas respondem ao mesmo tempo que lembravam. Perguntamos quem havia gostado da história e, novamente, grande parte da turma responde ao mesmo tempo que havia gostado da história. Continuamos a mediação, indagando à turma sobre a temática que a história tratava. Como resposta, os **Alunos 1, 2, 5 e 7** respondem que a história fala do “*Meu vizinho é um cão*”, justamente o título do livro.

Perguntamos se eles recordam das personagens que surgem durante o desenrolar da narrativa. Ao mesmo tempo, ouvimos os nomes dos animais, como mostram as respostas a seguir:

Aluno 6: *Jacaré!* (se referindo ao crocodilo)

Aluno 2: *A girafa!*

Alunos 1 e 4: *A menina!*

Aluno 3: *O cachorro também aparece na história!* (cão)

Ao serem questionados sobre o papel da menina na história, foi possível percebermos que grande parte da turma soube definir a funcionalidade da menina dentro da narrativa, como podemos constatar no diálogo abaixo:

Aluno 1: *A menina é responsável de conta a história!*

Aluno 3: *A menina era diferente dos outros vizinhos, que ela não era um animal, ela era mais uma pessoa.*

Aluno 4: *A menina brinca na história.*

Aluno 3: *Ela é uma atriz!*

Mediador: *A menina é o personagem principal da história e também é a narradora, porque narra a história para o leitor!*

Aluno 3: *Entendi, ela é a escritora do livro!*

Mediadora: *O escritor é muito importante na narrativa, pois é ele quem cria toda narrativa. No caso da personagem da nossa história ela é a pessoa que conta a história que o autor escritor escreveu! Entenderam agora?*

Alunos: Em coro, a turma responde que *sim*.

É possível notarmos nas falas dos alunos algumas curiosidades que surgiram com a narrativa e até mesmo o levantamento de aspectos importantes da personagem principal. O **Aluno 4** afirma que a menina (personagem) está brincando, fato que não está em destaque ou é primordial na narrativa; de fato existe um momento em que a menina está conversando com os vizinhos, estando com seu patinete, mas nada é evidenciado que ela estivesse em um momento de brincadeira. Destacamos ainda a importância que a personagem exerce na narrativa e o quanto seu papel aguçou a curiosidade dos alunos. Nesse sentido, observamos o posicionamento do **Aluno 3** diante de sua curiosidade de descobrir a função da menina, realizando, para isso, diversos **questionamentos**.

Seguimos com o preenchimento do quadro âncora perguntando para os alunos o lugar onde se passava a história. De imediato, o **Aluno 3** fala: “*é no livro*”

[risos]. O **Aluno 1** rebate a colocação do colega e, em seguida, relata que tudo acontecia em um prédio, onde a menina morava.

Quando perguntamos sobre como eram os dias no prédio antes das chegadas dos novos vizinhos, os discentes respondem:

Aluno 1: *No prédio nada acontecia!*

Aluno 3: *O prédio era legal!*

Aluno 1: *O prédio só ficou legal depois que os novos vizinhos chegaram!*

Diante das falas dos alunos, pedimos para que eles nos contassem o que aconteceu de diferente e o que mudou na rotina do prédio. Nesse momento, os **Alunos 1 e 2** se posicionam de forma semelhante ao afirmarem que o cão e os outros animais eram os novos vizinhos e que este fato era algo diferente, porque não era normal ter vizinhos animais.

Sobre a forma como os moradores do prédio acolheram os novos vizinhos, os alunos respondem:

Aluno 6: *Os vizinhos ficavam na janela esperando o novo morador chegar!*

Aluno 5: *Eles ficava era curiando o novo vizinho chegar! [risos]*

Aluno 1: *Primeiro chegava as malas do vizinho e ele chegava depois!*

Primeiro que chegou foi o cão!

Aluno 4: *Os vizinhos ficaram foi com raiva quando vi que o novo vizinho era se um cão!*

Mediadora: *Todos concordam com o colega?*

Aluno 3: *Eu achei que eles ficaram curiosos!*

Aluno 1: *Pois eu acho que eles ficaram foi com medo, assustado!*

Aluno 7: *Tia, a menina não se assustou, ela gostou demais do cão!*

Aluno 8: *Tia, vai ter desenho hoje, vai fazer pintura com tinta?*

De forma geral, é perceptível que as colocações dos alunos assemelham-se em alguns momentos, em que um complementa o posicionamento do outro. Alguns alunos ficaram em dúvida do que responder e acabaram repetindo o que os demais colegas falaram. Diferente dos colegas que se posicionaram de forma semelhante a respeito da narrativa, o **Aluno 8**, que durante todo processo da intervenção não se posicionou, mesmo sendo incentivado a isso, questionou a mediadora neste momento, indagando-a da seguinte maneira: “*O tia, vai ter desenho com tinta hoje,*

vai?”. Explicamos para o aluno que falaríamos a respeito da atividade lúdico-artística após a realização da sumarização da narrativa que tínhamos lido na aula anterior. A colocação do aluno nos fez refletir sobre as possibilidades ou vivências em que esses alunos são expostos no espaço escolar a atividades lúdicas, voltadas para a experiência artística e com o contato com materiais diversos.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta nove competências específicas que devem ser consideradas no que se refere ao ensino de arte para o Ensino Fundamental, diante das quais destacamos a competência 4, por relacionar-se com a discussão realizada anteriormente. A citada competência tem por objetivo: “Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte” (BRASIL, 2017, p. 198). Diante disso, é de grande valia que o ambiente escolar possa propiciar para o discente, que se encontra em processo de formação, o contato direto com as diversas expressões artísticas e que sejam vivenciadas das diferentes formas, como meio de favorecer ao aluno o conhecimento de mundo e de si mesmo.

Voltando para o momento de preenchimento do quadro âncora, explicamos para a turma o que iríamos realizar naquela ocasião e os objetivos traçados para tal processo.

Questionamos à turma se após a chegada do cão aconteceu mais alguma coisa diferente no prédio. Os **Alunos 3** e **6** afirmam que sim, no entanto, o **Aluno 5** diz que além do cão, chegaram o jacaré, os elefantes, as girafas. Após a fala do colega, o **Aluno 1** afirma: “*as girafas já moravam no prédio, eles eram os pais da menina!*”. Tal afirmação nos faz entender que o **Aluno 1** esteve atento a cada passagem da narrativa, o que o fez sumarizar um aspecto de grande importância para a compreensão da narrativa. Em momento algum está explícito durante a leitura do texto que os pais da menina eram o casal de girafas. O que o texto apresenta para o leitor, já nas páginas finais da narrativa, é a imagem da menina indo embora em um carro dirigido por duas girafas.

Em seguida, perguntamos sobre a relação dos pais da menina com os novos vizinhos. De imediato, o **Aluno 2** responde: “*os pais da menina não gostavam dos vizinhos que chegaram não!*”. O **Aluno 7** acrescenta: “*os moradores que já morava lá no prédio também não gostaram dos novos moradores!*”

Sobre as características das personagens, realizamos a seguinte discussão:

Aluno 6: *A menina não era um animal, ela não era uma girafa!*

Aluno 2: *A menina era uma criança!*

Aluno 1: *No prédio morava todo tipo de moradores, alguns eram pessoas e outros animais!*

Aluno 5: *Os animais são diferentes das pessoas, mas mesmo assim, a menina não tinha medo dos vizinhos!*

Aluno 1: *A menina só teve medo a primeira vista do vizinho jacaré, mas depois ela ficou amiga dele!*

Aluno 3: *O jacaré era dançarino e ensinou a menina a dançar!*

Perguntamos para a turma se recordava de algo que aconteceu após a chegada de todos os novos vizinhos. Como resposta, os **Alunos 7** e **2** afirmam de forma semelhante que a menina ficou muito triste, chorou muito, porque os pais dela a levaram para morar em outro lugar. O **Aluno 1** afirma: “*a menina não queria mudar de casa e por isso ela ficou tão triste*”. O **Aluno 7** complementa a fala do colega, afirmando que a menina gostava muito dos amigos e não queria ficar longe deles. O **Aluno 2** concorda com os colegas e acrescenta: “*a menina achava que iria perder os amigos!*”. Já o **Aluno 1** conclui: “*a menina não perdeu os amigos, porque quando ela ficou adulta ela voltou para morar no mesmo prédio que os amigos*”. O mesmo aluno acrescenta ainda que a menina não voltou sozinha, que trouxe seu filho.

Novamente, questionamos se algo diferente aconteceu após a chegada da menina (agora adulta) e do seu filho. Imediatamente, o **Aluno 7** afirma: “*aconteceu sim, os pais da menina voltaram para o prédio para visitar a menina*”. Logo após, o **Aluno 3** deduz: “*Eu tô achando que os pais da menina estão voltando para morar no prédio de novo!*”. Em seguida, o mesmo aluno acrescenta que havia percebido nas ilustrações que no prédio tinha um apartamento à venda (atento para os detalhes das ilustrações).

Pedimos para que a turma se posicionasse a respeito da volta dos pais da menina, já que, aparentemente, haviam se mudado por estarem insatisfeitos com os novos vizinhos. O **Aluno 2** diz que acredita que os pais da menina se arrependeram do que fizeram, de não terem aceitado os presentes que o jacaré (crocodilo) deu para eles e por não quererem ser amigos dos vizinhos. Neste momento, o **Aluno 6** afirma: “*Tia, a minha tia não gosta de pessoas pretas*”. Diante dessa colocação, o aluno realiza **conexão texto-leitor**, quando relaciona um acontecimento da narrativa com um fato/episódio de sua vivência. Mediante o posicionamento deste aluno,

achamos necessário expor para a turma a importância de respeitar as pessoas, independente da sua cor, raça e gênero.

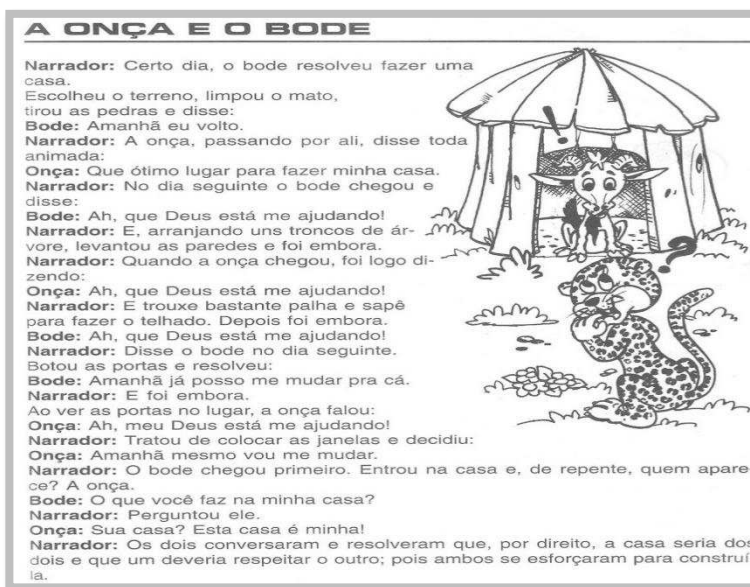
Diante da recepção apresentada pela narrativa *O meu vizinho é um cão* e pela relação estabelecida entre os leitores e as personagens animais, decidimos realizar a leitura de uma fábula, por ser um texto que não iria nos tomar um longo tempo para a sua leitura e por ser uma excelente oportunidade de levar para a turma uma outra estrutura textual; seria também a ocasião de verificarmos com mais detalhe o nível individual de leitura dos alunos.

A escolha da fábula se deu pela semelhança estabelecida entre a sua temática e a da obra que havíamos realizado a leitura, como a relação de convívio e moradia. Com isso, optamos em efetuar a leitura da fábula *A onça e o bode* com os alunos, como forma descontraída de concluirmos a primeira etapa de leitura do *corpus* selecionado. Apesar de não ser parte do *corpus* selecionado para coleta de dados sobre o uso de estratégias, considerando que o acolhimento da obra foi positiva, acreditamos ser importante apresentarmos nossas considerações, mesmo que breves, sobre a leitura realizada da fábula.

Nesse sentido, a leitura da fábula *A onça e o bode* ocorreu mediante as seguintes orientações: inicialmente, foi entregue uma cópia do texto para cada aluno. Parte das cópias tinha em seu verso a imagem da onça e a outra parte a do bode. Após a leitura coletiva da prosa, dividimos a turma em dois grandes grupos (um grupo das onças e um grupo dos bodes). Em sequência, cada grupo realizou a releitura de acordo com as personagens que representavam. Para realização deste momento, cada grupo contou com o apoio da professora e da mediadora para conduzir a leitura da fala dos animais. Foi um momento de muita descontração e risadas.

Após a leitura, a professora sugeriu que a fábula também fosse adicionada na apresentação do dia da culminância. A professora se responsabilizou em realizar a releitura da prosa com a turma nos dias em que não estivéssemos na escola.

Figura 22 – Ilustração da fábula *A onça e o bode* adaptada para dramatização



Fonte: <http://educomluregia.blogspot.com/search>.

Após a leitura da fábula, foi dada a orientação para realização da proposta lúdico-artística. Como informamos na proposta anterior, essa proposta não teve fins para coleta de dados.

Solicitamos para que cada aluno escolhesse um animal que mais gostou ou se identificou na história. Em seguida, pedimos que os discentes desenhassem em um prato de papelão o rosto do animal escolhido (foram respeitadas a individualidade e a criatividade de cada desenho apresentado). Logo após, cada criança apresentou para os colegas seu desenho e as motivações para a escolha de determinado animal. Para realização desta proposta, foram disponibilizados papéis coloridos, prato de papelão, tinta guache, lápis de pintura e palito de picolé, assim como mostram as imagens abaixo:

Figura 23 – Ilustrações da proposta lúdico-artística





Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre a primeira experiência de leitura, que foi proporcionada através da obra *O meu vizinho é um cão*, refletimos sobre a importância de promover cada vez mais e de diferentes maneiras possibilidades de aproximar o pequeno leitor do objeto livro, de permiti-lo manusear, de sentir seu cheiro, sua textura, sua cor, etc. De acordo com Aguiar (2011, p. 250), para o leitor que está em processo de formação, o “[...] livro é um brinquedo que ele manuseia”. Ainda segundo Aguiar (2011, p. 250): “É através do contato repetitivo (como o jogo simbólico que representa a vida adulta) que se dá a internalização do processo, ou seja, as ações experimentadas fornecem os elementos necessários à construção da personalidade”, permitindo, assim, que a criança pequena se constitua como leitor.

Além disso, é importante destacarmos que a mediação realizada durante o processo de leitura do *corpus* serviu positivamente como forma de conduzir o aluno a ativar as estratégias necessárias e a favorecer a sua compreensão da narrativa. Nesse sentido Souza, Souza e Lucena (2018) destacam:

Cabe ressaltar que o ensino das diferentes estratégias de leitura contribui para ampliar a interação leitor-texto em suas práticas de letramento, para que saibam usar estratégias mais adequadas em busca de atingir seus objetivos de leitura com os distintos textos (SOUZA; SOUZA; LUCENA, 2018, p. 91).

Assim, a experiência de leitura realizada através das contribuições das estratégias propiciou o estabelecimento de diálogos de interação entre a mediadora, os alunos e o texto, de forma a contribuir com a participação dos alunos durante todo processo de leitura, o que favoreceu para construção do entendimento do texto.

É importante destacarmos que os diferentes níveis de leitura apresentados pelos sujeitos da pesquisa não inviabilizaram a mediação e a leitura compartilhada. Além disso, o livro ilustrado dialoga constantemente com o texto escrito, o que permitiu aos pequenos leitores irem para a imagem e voltarem para o texto em um movimento contínuo.

A utilização do cartaz âncora aplicado depois da leitura para sintetizar a leitura da obra contribuiu para que os alunos pudessem expor a sua interpretação sobre a narrativa, confirmar suas hipóteses, ou mesmo elaborar uma nova compreensão sobre o livro ilustrado lido. Nesse sentido, a mediação durante o processo foi bastante relevante, pois exerceu a função de estimular no leitor as relações estabelecidas entre palavras e imagens, e, assim, colaborar para a compreensão dessas suas linguagens. É importante destacar que em diversos momentos da narrativa os elementos visuais traziam informações que o texto escrito não apresentava, daí a relevância da contribuição do mediador para que o leitor consiga dar sentido às lacunas deixadas tanto pelo texto verbal quanto pelo visual.

Sobre a leitura das palavras e dos aspectos visuais, podemos destacar o desempenho do **Aluno 6** que, mesmo afirmando no início do processo que não apreciava o ato da leitura, apresentou-se bastante envolvido e trouxe em vários momentos apontamentos consideráveis para construção da interpretação da obra.

Não podemos afirmar o que ocasionou a rejeição inicial do aluno sobre a leitura literária, mas poderíamos destacar alguns fatores que podem causar esse tipo de comportamento, como não ter o hábito de participar ou ocorrer em sala de aula esse tipo de leitura, ou mesmo por vivenciar ou ter vivenciando a leitura literária com a premissa pedagogizante.

Acerca da leitura da fábula, mesmo sem a intenção de coleta de dados, a recepção da obra pelos alunos foi bastante positiva, pois a turma se mostrou bastante envolvida e a todo momento apresentava relações de semelhança entre a atual leitura e a narrativa *O meu vizinho é um cão (2010)*. Nesse sentido, “ao se lembrar de outros textos, a partir de uma leitura, o aluno estabelece uma conexão texto-texto. Esse tipo de conexão ajuda o leitor a transitar melhor pelo texto, a atribuir significados ao material de leitura” (SOUZA, 2019, p. 17).

Assim, a metodologia com ênfase na abordagem de estratégias de leitura que realizamos em sala de aula buscou durante todo o processo da leitura, através da mediação, chamar a atenção dos alunos para os aspectos presentes na palavra e

no visual da obra, de forma que os levassem à ampliação dos sentidos da obra. Dessa forma, é interessante que as estratégias de leitura sejam evidenciadas nas aulas de leitura literária, tanto para construção da compreensão do que está sendo exposto no texto escrito, quanto para a interpretação do texto visual.

4.2.2 A Manta: uma história em quadrinhos (de tecido): “Tia, a minha avó é costureira, igual a avó da menina da história!”

Para a leitura do livro *A Manta: uma história em quadrinhos (de tecido)* (2011), o planejamento se deu da seguinte forma: inicialmente, antes de começarmos a oficina de leitura, dividimos a turma em duplas e, em seguida, distribuimos um exemplar do livro para cada par. Tendo conhecimento que a turma era composta de leitores em seus diferentes níveis de leitura, e considerando que, em sua maioria, havia leitores que ainda não decifrava o código escrito, optamos em juntar estes alunos com os alunos que possuíam uma maior habilidade com a leitura, o que poderia ser um facilitador para decodificação das palavras escritas e, conseqüentemente, favoreceria a construção da compreensão da narrativa.

Sobre a realização de oficina de leitura em sala de aula, Cosson (2018, p. 121) afirma que é importante que o professor compreenda que “[...] essas atividades são possibilidades que só adquire força educacional quando inserida em um objetivo claro sobre o que quer ensinar e por que ensinar desta ou daquela maneira”. Nesse sentido, quando não se tem uma “[...] direção teórica e metodológica estabelecida, pode até entreter e diverti-los, mas certamente não apresentaram a efetividade esperada de uma estratégia educacional” (COSSON, 2018, p. 121). Assim sendo, nosso intuito com a realização da oficina foi de promover para os alunos um momento diversificado de leitura, onde eles pudessem sentir-se capazes de realizar a leitura da obra com independência, que fizessem uso de estratégias de leitura, mediante os modelos tomados (inferências, questionamentos, conexões, etc.) para a leitura da primeira obra lida.

Após o momento inicial de divisão dos grupos, demos sequência à parte introdutória da oficina (**Antes da leitura**). Orientamos que os grupos lessem atentando aos detalhes da narrativa e, caso fosse necessário, poderiam destacar ou realizar uma breve anotação de alguns trechos que lhes chamassem atenção. Para a realização da leitura do livro pelas duplas, foi estipulado um tempo de 30min. De

acordo com Girotto e Souza (2010, p. 61), nessa etapa inicial da leitura, é responsabilidade do professor/mediador “ensinar às crianças a ler, tornando o implícito, explícito”.

Na prática guiada (**Durante a leitura**), estivemos disponíveis para tirar todas as dúvidas dos alunos, caso surgissem. Além disso, ficamos atentos, observando o comportamento da turma no decorrer da leitura e, quando necessário, nos dirigíamos até a mesa dos alunos e junto a eles esclarecíamos suas dúvidas, mostrando a estratégia mais adequada para a construção do sentido. “Nessa etapa, professor e alunos praticam estratégia juntos em um contexto de leitura compartilhada, refletindo por meio do texto e construindo significados por meio da discussão” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p.62). A figura 24, abaixo, mostra o momento da realização da leitura.

Figura 24 – Momento em que os alunos realizavam a leitura do livro



Fonte: Dados da pesquisa.

Depois da leitura, partimos para a realização de uma conversa informal (partilha em grupo) a respeito das primeiras impressões dos alunos sobre a leitura da narrativa.

Iniciamos a conversa perguntando para os alunos do que tratava a história que eles tinham acabado de ler. Os **Alunos 1, 2, 3, 4 e 7** disseram que a história falava sobre uma avó que morreu. Em seguida, os **Alunos 3 e 5** destacaram, respectivamente:

Aluno 3: *O livro fala da manta que pertencia à avó!*

Aluno 5: *A cama da avó era tão grande que cabia até os gatos!*

Diferentemente dos demais colegas que repetiram a mesma fala, percebemos que os **Alunos 3 e 5** apresentam elementos que compõem algumas passagens da narrativa. Provavelmente, esses trechos chamaram de alguma forma a atenção dos leitores, pois de fato são momentos da narrativa em que as ilustrações, em junção com o texto escrito, atraem a atenção do leitor. Como podemos verificar na figura 25, abaixo, que se refere às passagens mencionadas pelos alunos:

Figura 25 – Imagem da cama da avó e imagem da avó utilizando a sua manta para conta histórias



Fonte: Martins (2011).

Em seguida, perguntamos se alguém teria se identificado com a narrativa – o objetivo dessa pergunta era instruí-los a realizar **conexões**. Diante disso, percebemos que alguns alunos relacionaram parte da narrativa com suas vivências, realizando, assim, **conexão texto-leitor**, como podemos constatar nas falas abaixo:

Aluno 1: *Minha avó também faleceu!*

Aluno 5: *Na minha família também tem pessoas gêmeas!*

Aluno 7: *Tia, a minha avó é costureira, igual a avó da menina da história!*

Sobre o uso da estratégia de conexão, Girotto e Souza (2010) afirmam que essa, em especial, é primordial para a compreensão do texto e, por isso, as autoras enfatizam a importância de ensinar o leitor criança a utilizá-la, pois quando o leitor compreende a utilidade dessa estratégia ele, conseqüentemente, saberá diferenciar a “natureza dos textos e as características literárias” e, diante disso, saberá o que poderá encontrar em uma obra literária.

Na continuação da conversa com a turma, destacamos que havia algo de muito valor para a família da história e, em seguida, perguntamos se alguém recordava essa passagem da narrativa e que objeto valioso seria esse. Os alunos responderam da seguinte forma:

Aluno 6: *A avó tinha um pano estampado!*

Aluno 1: *Tia, era com esse pano que contava a história da avó.*

Aluno 6: *A avó usava a manta para contar as histórias de sua família.*

Aluno 1: *A manta conta a história de toda família da menina.*

Analisamos nos posicionamentos dos discentes que alguns deles referiam-se à “manta”, termo empregado na narrativa, como “pano”; no entanto, acreditamos que o uso dessa expressão não prejudicou o entendimento da obra, pois mesmo não utilizando, a priori, o termo exato, ao serem questionados sobre o bem valioso da história, todos os alunos relacionam a manta como sendo esse bem.

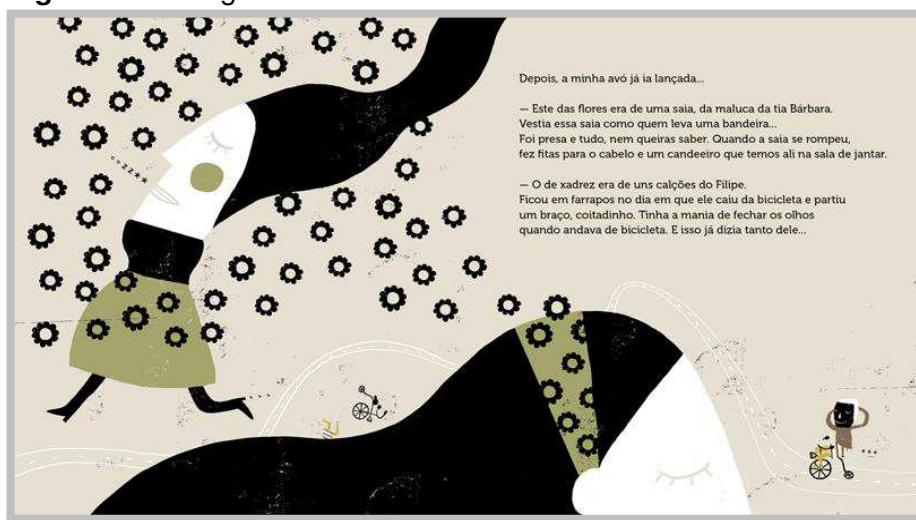
Em seguida, pedimos para que os alunos falassem sobre a relação da menina com sua avó; como resposta, o **Aluno 6** afirma:

Aluno 6: *A avó da menina contava as histórias pra ela usando a manta. Ela não usava livros porque tinha a manta que era cheia de histórias.*

De forma geral, entendemos na fala do **Aluno 6** que a relação estabelecida entre a avó e a neta estava relacionada com as histórias que compõem a manta e que essas histórias estreitavam a relação afetiva entre elas. Ao referir que a manta era composta de histórias e, diante disso, não havia a necessidade da utilização do objetivo livro, nos abre margem para interpretar a partir de sua fala que, mesmo sem ser questionado sobre tal aspecto, o discente evidencia mediante sua afirmativa a importância que o objeto “manta” possui na narrativa.

Sobre as personagens da história, pedimos que os alunos destacassem aquelas que tivessem lhes chamado mais atenção e apontassem os motivos para esse destaque. A personagem que mais ganhou destaque foi a “maluca da tia Bárbara” – a figura vestia permanentemente uma saia florida, a qual, ao se rasgar, a personagem fez uma fita para o cabelo, um abajur e ainda fez parte de um quadradinho que constitui a manta, assim como mostra a figura 26 a seguir:

Figura 26 – Imagem da maluca da tia Bárbara e sua saia floral



Fonte: Martins (2011).

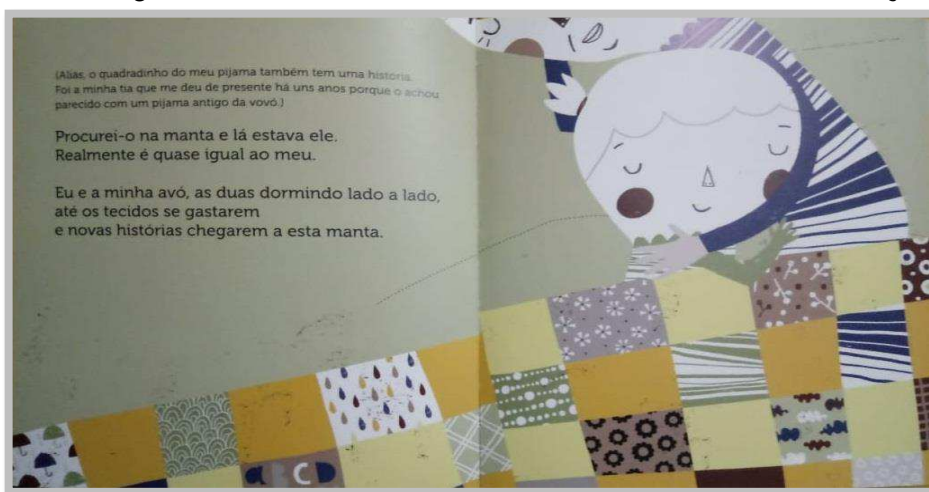
Nesse sentido, percebemos que parte dos alunos gostaram da personagem “tia Bárbara”, assim como podemos perceber nas falas abaixo:

Aluno 8: *Gostei da “tia Bárbara” costumava usar o mesmo vestido florido sempre.*

Aluno 4: *Também gostei da “tia Bárbara”, ela gostava muito do vestido, gostava tanto que até fez uma tiara quando o vestido rasgou, e o restante do vestido foi colocado na manta.*

Diante da primeira leitura realizada (em dupla) do livro *A Manta: uma história em quadrinhos (de tecido)* e da partilha entre a mediadora e os alunos, averiguamos que os alunos deram ênfase aos pontos que mais chamaram sua atenção. No entanto, verificamos também que em nenhum destes dois momentos os leitores apresentaram suas considerações sobre o desfecho da narrativa. Essa constatação nos fez refletir sobre a imaturidade leitora dos alunos, pois compreender o desfecho dessa narrativa requer do leitor uma maior experiência leitora, uma interpretação das metonímias que constituem o desenlace da obra, o que levá-los-ia a compreender o papel que a manta exerce em referendar a ausência deixada pela morte da avó. O leitor experiente poderá construir ou afirmar essa hipótese a partir da leitura das páginas registradas na figura 27 abaixo:

Figura 27 – Imagem da menina coberta com a manta revivendo a recordação da avó



Fonte: Martins (2011).

O leitor poderá interpretar, a partir da leitura dos elementos presentes no texto escrito e no visual, que quando a menina está com a manta, ela sente o mesmo aconchego que sentia quando estava ao lado da sua avó em vida. Também que a ausência física da avó foi preenchida com as recordações presentes no objeto manta e que essas lembranças podem ser revividas sempre que a saudade voltar.

Logo após esse momento, orientamos os alunos para realização da proposta lúdico-artística. A atividade teve por objetivo proporcionar para a turma um momento de construção, em que os alunos poderiam representar através de um desenho ou de em palavras um trecho da obra que mais lhes chamaram a atenção, como mostra a figura 28 abaixo:

Figura 28 – Desenhos dos trechos que os alunos mais se identificaram da obra



Fonte: Dados da pesquisa.

Para o quarto dia de intervenção, planejamos realizar a releitura do texto literário utilizando como suporte o quando âncora, com ilustrações que compõem a narrativa. As ilustrações foram expostas progressivamente, para que os leitores pudessem apresentar sua leitura para cada momento específico exposto.

Antes de iniciarmos a releitura do texto, organizamos as carteiras em círculo para facilitar a visibilidade das ilustrações que seriam expostas no quadro, além de favorecer a análise das imagens pelos alunos e o estabelecimento do diálogo a respeito da leitura do texto. A figura a seguir demonstra o quadro âncora.

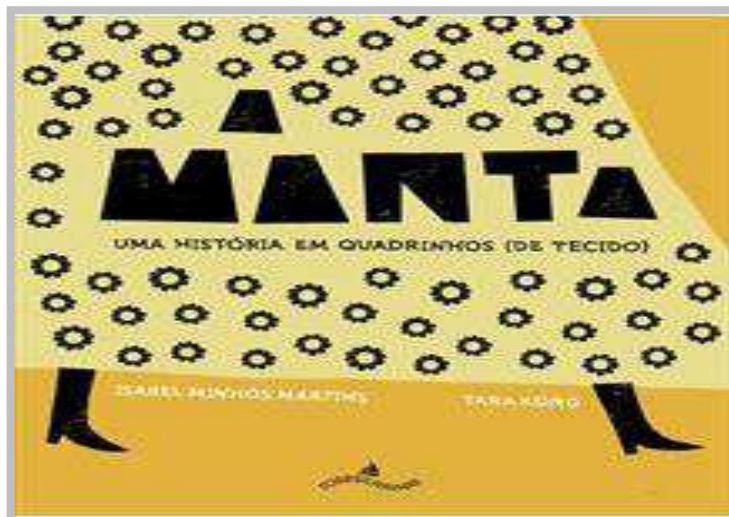
Figura 29 – Exposição das ilustrações da narrativa para realização da releitura



Fonte: Dados da pesquisa.

Começamos a releitura apresentando para a turma a imagem da capa do livro, como mostra a figura 30 abaixo:

Figura 30 – Capa do livro A manta: Uma história em quadrinhos (de tecido)

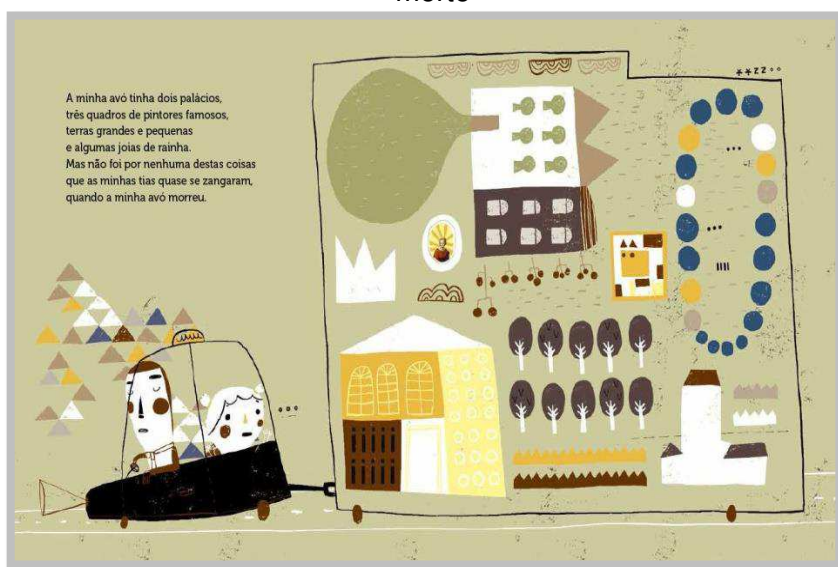


Fonte: Martins (2011).

Em seguida, perguntamos para a turma se alguém recordava o nome da história lida no último encontro. Como resposta, o **Aluno 1** disse o nome da narrativa corretamente e os demais colegas concordaram com sua afirmação.

Logo após, apresentamos para a turma a imagem da menina com um adulto dentro de um carro, o carro puxa os bens de sua avó, como mostra a figura 31 abaixo:

Figura 31 – Imagem do carro puxando os bens deixados pela avó da menina, após sua morte



Fonte: Martins (2011).

Em relação a essa ilustração, tivemos os seguintes posicionamentos:

Aluno1: *A menina está indo embora com seu pai.*

Aluno3: *Tudo o que o carro está puxando era da avó da menina!*

A leitura realizada pelo **Aluno 1** mostra o uso da **estratégia de inferência**, pois o texto não apresenta elementos que o permita traduzir que a figura masculina que conduz o carro é de fato o pai da menina. Segundo Tovani (2000 apud SOUZA, 2019, p. 18), a estratégia de inferência “é uma conclusão lógica feita pelo leitor, baseada em pistas encontradas no texto, que não são diretamente confirmadas pelo autor”. Ou seja, por mais que essa informação não esteja exposta no texto escrito, a possibilidade desse homem representar a figura paterna da personagem pode ser considerada pelo leitor. Sobre a afirmativa do **Aluno 3**, reitera que o discente estava atento à decodificação das palavras e as relacionou com a leitura das ilustrações.

Diante disso, o aluno associa a avó aos objetos, heranças deixadas pela matriarca ao falecer.

Na exposição da ilustração da cama da avó, os alunos demonstraram entusiasmo ao detalharem as características da cama e dos animais presentes nela. Vejamos a figura 32 abaixo:

Figura 32 – Imagem da cama da avó



Fonte: Martins (2011).

Ao analisarem a imagem, os alunos desenvolveram o seguinte diálogo:

Aluno5: *Tia, a cama da avó era gigante!*

Aluno7: *Era mesmo! Era tão grande que até cabia gato, cachorro, a menina, os primos e a avó também!*

Novamente, percebemos que os leitores estiveram atentos aos elementos expostos no texto escrito, assim como pode ser verificado na afirmação do **Aluno 7**. Sua fala nos chamou atenção, quando ele cita que a cama era grande e que nela cabiam todas as personagens – nomeando uma por uma, assim como apresenta o texto escrito. No entanto, o aluno realiza um acréscimo, ao afirmar que na cama cabiam os primos, o que nos leva a concluir que durante a leitura o discente utilizou a estratégia de inferência, ao enfatizar a presença dos primos na cama da avó. Isso porque, mesmo que essa informação não esteja dita durante a leitura desse trecho da narrativa, há a possibilidade das demais crianças que estão sobre a cama da avó serem primas da menina, ou mesmo irmãos.

Ainda sobre a leitura desse trecho, questionamos a turma a respeito das características da avó. Como resposta, tivemos:

Aluno2: [risos] *A avó era velha!*

Aluno 6: *Ela tinha cabelo branco.*

Aluno 7: *Tia, a avó da menina era a pessoa na história que contava as histórias e era quem usava a manta para contar, a manta era o livro dela.*

A fala do **Aluno 7** nos chama atenção para três aspectos bastante importantes e que constituem o enredo. Primeiro, podemos destacar em sua fala que a personagem da avó exercia o papel de contadora de história na narrativa; segundo, a avó não possuía o hábito de utilizar o suporte do objeto livro, mesmo assim conseguia atrair a atenção dos seus netos durante o ato da contação; e o terceiro aspecto que o aluno destaca é a finalidade dada para a manta, que nas mãos da avó tornava-se um livro. O interessante em sua constatação foi não apresentar as características físicas da personagem, como poderia ser esperado, mas sim evidenciar particularidades da conduta da avó, que certamente também compõem as suas características.

Na sequência, apresentamos aos alunos a imagem em que a avó inicia a contar as histórias da família utilizando a manta como suporte, assim como mostra a figura 33 a seguir:

Figura 33 – Imagem da avó utilizando a manta para contar histórias



Fonte: Martins (2011).

Ao expor a ilustração, observamos que alguns alunos realizaram os seguintes apontamentos:

Aluno 5: *As histórias que a avó conta começa nessa parte dessa figura!*

Aluno 7: *É mesmo! Ela começa a contar a história toda vez que a menina apontava seu dedo para a manta e perguntando que história era aquela do quadrado!*

Aluno 7: *A avó da menina sempre dizia que não tinha nada para contar daquele quadrado, mas na mesma hora ela começava a contar a história!*

Aluno 1: *E cada quadrado que forma a manta conta a história de uma pessoa da família, da avó, das tias, mãe da menina!*

Aluno 2: *As histórias que a avó da menina contava era da manta.*

Durante o posicionamento desses alunos sobre a ilustração exposta, destacamos a fala do **Aluno 7** que demonstra atenção aos detalhes presentes nas imagens e as relacionam com os elementos presentes no texto escrito, ampliando assim a sua leitura sobre o trecho apresentado.

O **Aluno 5** atesta em sua fala estar atento ao desenvolvimento do enredo, ao afirmar que é a partir dessa ilustração que inicia a contação das histórias realizada pela matriarca. Diferentemente dos colegas, o **Aluno 2** realiza uma leitura superficial sobre as imagens apresentadas, ao afirmar de maneira direta que as narrativas estavam contidas na manta.

A ilustração seguinte apresentada aos alunos é composta de páginas duplas e enfatiza a manta sobre a cama da menina, como apresenta a figura 34 a seguir:

Figura 34 – Imagem da manta sobre a cama da menina



Fonte: Martins (2011).

Este trecho destaca um momento em que a menina vê no colorido da manta os reflexos de suas vivências junto à sua avó, ainda viva. O semblante feliz da menina pode remeter o leitor a compreender que as lembranças trazidas pela manta são algo de grande valor, sendo a manta a representação da avó ainda em vida. Lembranças e histórias que nunca morrerão. Sobre a apresentação dessas ilustrações, destacamos as seguintes falas:

Aluno 7: *Tia, nessa parte da história a avó da menina já tinha morrido e era a vez da menina ficar com a manta na sua casa!*

Aluno 2: *Eu não lembro dessa parte da história, não!*

Aluno 7: *Quando a avó morreu, as tias da menina brigaram porque queriam ficar com a manta.*

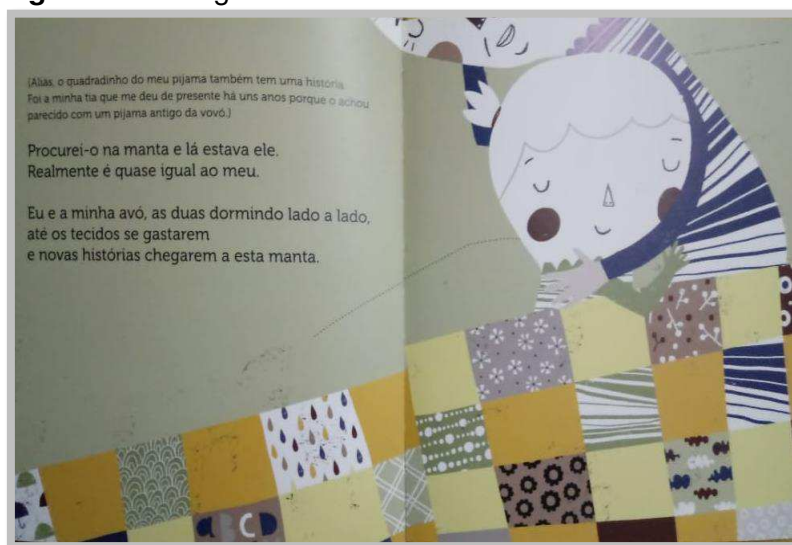
Aluno 1: *Isso, mesmo! Depois as tias perceberam que não precisava brigar, e decidiram que a manta ficaria em cada mês na casa de uma delas!*

Tia, a menina está feliz ai nessa imagem, porque quando ela olha para a manta ela se lembra das histórias que a avó contava!

Os **Alunos 7** e **1** apresentam uma leitura aproxima da interpretação do trecho exibido. O **Aluno 7** faz relação entre o texto escrito e o visual e ainda recorda do momento inicial da narrativa em que a narradora diz que as tias brigaram pela posse da manta. Já o **Aluno 1** sintetiza o sentimento da menina quando a manta estava em sua casa, pois, segundo o discente, esse era um momento que ela tinha de vivenciar as lembranças das histórias que sua avó contava para ela.

Apresentamos para a turma a última imagem da narrativa. O destaque da ilustração é evidenciado com a imagem da menina dormindo ao lado de sua avó, ambas cobertas com a manta, assim como podemos verificar na figura 35:

Figura 35 – Imagem da menina dormindo ao lado da avó



Fonte: Martins (2011).

Ao iniciar a leitura dessas páginas, o leitor pode perceber que a menina inicia narrando a história do quadradinho de seu pijama e chama a atenção para a semelhança entre o seu pijama e o da sua avó. Os dois últimos parágrafos são apresentados em fonte maior, com intuito de chamar a atenção do leitor para buscar na manta os quadrinhos que representam o pijama da menina e da avó. Durante a observação da imagem, o **Aluno 1** afirma que a roupa de dormir da menina era igual à da sua avó, só a cor que era diferente.

Finalizamos a releitura da narrativa destacando para a turma que a manta seria para a família da menina um “livro” que, além de eternizar de geração em geração a história familiar, possuía uma função contínua, pois os retalhos rasgados poderiam ser substituídos por novos e, conseqüentemente, novas histórias surgiam, perpetuando-se na memória de cada familiar e tornando vivas as recordações da avó.

No decorrer da releitura da obra *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)*, observamos que alguns discentes acionaram estratégias para responderem aos questionamentos realizados pela mediadora. Sobre esse desempenho, destacamos o **Aluno 7**, que por vários momentos demonstrava utilizar **estratégias de inferência e conexão**, revelando-se estar atento tanto à linguagem escrita quanto à visual para relacionar as ideias do texto e replicar as indagações solicitadas pela mediadora, como forma de contribuir para interpretação da narrativa.

No entanto, verificamos ainda que grande parte dos leitores sentiram dificuldades em apresentar uma interpretação coerente, relacionada ao que é posto na narrativa. Mediante os posicionamentos desses leitores, identificamos que a obra exigia uma experiência de leitura que os permitissem construir a interpretação sobre o texto. Em determinados momentos, a narrativa solicitava que o leitor estabelecesse relações entre o texto escrito e o visual; em outros momentos, as ilustrações da obra apresentavam informações que as palavras não demonstravam, requerendo do discente uma atenção maior para os elementos presentes nas imagens. Nesse sentido, Araújo, Tavares e Nascimento (2020, p. 240) afirmam que “[...] é o movimento do olhar que vai do texto para a imagem, volta para o texto e retorna para a imagem, que garante a diversidade da leitura na recepção”. Com isso, compreende-se que para que o leitor consiga realizar a leitura do livro ilustrado é necessário que seja ensinado para ele tal ação, para que compreenda que imagem e texto se apoiam e que, em alguns momentos, uma depende da outra na elaboração de uma interpretação.

Assim, alfabetizar a criança para observar as particularidades das imagens, para associá-las com as palavras, a ir além do que está visível, levantar hipótese para favorecimento de sua compreensão do texto, é tão importante quanto a aprendizagem e o desenvolvimento do código escrito. Apesar de tratar-se de uma metodologia que pode contribuir para a formação leitura do discente, ainda nos deparamos com a carência desse ensino no espaço escolar. Nesse sentido, o alfabetismo visual oferece ao leitor um conjunto de conhecimentos e experiências e a possibilidade de uma compreensão mesmo de aspectos ocultos (DONDIS, 2015).

Ao finalizarmos esse último momento de leitura com a turma, orientamos os alunos para a realização da proposta lúdico-artística. Entregamos para a turma retalhos e tintas de tecidos e, em seguida, solicitamos que desenhassem uma passagem da narrativa que havia lido chamado mais atenção ou que mais se identificou. Vejamos a figura 36 a seguir:

Figura 36 – Imagem dos alunos desenhando e pintando o retalho de tecido para confecção da manta



Fonte: Dados da pesquisa.

No quinto encontro, realizamos a culminância da nossa experiência. O nosso objetivo para esse último momento foi de compartilhar com a comunidade escolar os resultados colhidos com as atividades lúdico-artística e conduzir os alunos na realização das leituras das obras estudadas.

Após os agradecimentos dados pela mediadora para todas as turmas, professores e demais membros da escola, foram apresentados os objetivos do projeto; em seguida, foram iniciadas as apresentações, assim como mostra a figura 37 a seguir:

Figura 37 – Apresentação da experiência para a comunidade escolar



Fonte: Dados da pesquisa.

A primeira leitura apresentada foi da obra *Meu vizinho é um cão*, realizada pelo **Aluno 4**. O aluno mostrou-se estar satisfeito com a realização da leitura e questionava a todo momento se poderia participar das demais. Os espectadores demonstraram estar atentos ao percurso da narrativa; em algumas falas era possível identificar a ativação da estratégia de inferência.

Em uma decisão em comum com a docente da turma, optamos que a leitura do livro *A manta: Uma história em quadrinhos (de tecido)* seria executada pela

mediadora, por considerarmos que em alguns momentos da narrativa o texto escrito apresentava trechos extensos. Por mais que houvéssemos trabalhado a leitura da obra anteriormente, a decisão tomada considerou também o momento de exposição ao público, o que exigiria uma concentração e maior habilidade leitora do discente.

A leitura da fábula *A onça e o bode* aconteceu através de uma simples encenação realizada pelos **Alunos 7, 5 e 1**. Para a escolha dos leitores da fábula, foi necessário realizarmos um sorteio, pois todos os alunos que estavam presente neste dia queriam realizar essa leitura. Durante a apresentação, os discentes utilizaram máscaras correspondentes às personagens que cada um representava.

Esse foi um momento de muita descontração, pois, além de percebermos a satisfação dos alunos na realização das leituras, a atenção e risos dos ouvintes podem ser relacionados ao envolvimento e identificação com as histórias. Assim, considerando que a criança compreende a vida através da fantasia, Aguiar (2001, p. 83) afirma que “[...] a partir da transfiguração da realidade pela imaginação, o livro infantil põe a criança em contato com o mundo e com todos os seus desdobramentos, oferecendo-lhe com isso a possibilidade de entendê-lo melhor e de a ele adaptar-se”.

Finalizamos o encontro considerando que a experiência realizada contribuiu como possibilidade de aproximação entre o leitor e o texto literário. Como forma de agradecimento pela disponibilidade e participação ativa, realizamos para a turma um lanche coletivo e sorteio de uma das narrativas lidas.

Além disso, o encontro serviu para divulgar e até despertar na comunidade escolar o valor e a importância que a literária infantil possui quando realizada e integrada à experiência escolar dos alunos. Nesse sentido, a realização da leitura literária em contexto escolar deve ocorrer ordenadamente, de modo que propicie ao docente e ao discente fazer da “[...] leitura literária uma prática literária [que] seja significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e nos dizer a nós mesmo” (COSSON, 2018, p. 46).

Posto isso, é importante que, como professores/mediadores, possamos ampliar nosso ponto de vista sobre a educação literária, sobretudo no que se refere às práticas de leituras literárias que desenvolvemos em nossa sala de aula. É importante também que desejemos, através dessas práticas, possibilitar aos discentes ingressos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, por que não dizer,

desde o primeiro acesso da criança na Educação Infantil, uma formação efetiva, enquanto leitores do texto literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseados nos dados coletados e discutidos a partir das leituras realizadas dos livros *O meu vizinho é um cão* (2010) e *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)* (2011) na sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental, constatamos que a efetiva participação dos alunos nas atividades propostas só foi possível mediante a relação estabelecida entre a metodologia e as escolhas teóricas adotadas. Procuramos, pois, fundamentar nossa proposta a partir das contribuições de estratégias de leitura, por ser uma corrente metodológica que privilegia o ensino de leitura literária baseada no letramento ativo, por considerar que a leitura literária deve ocorrer mediante uma interação direta entre o pequeno leitor e o livro literário (GIROTTI; SOUZA, 2010). Para aplicação das estratégias durante o ato da leitura literária, consideramos os três processos de leitura segundo as postulações de Solé (1998). A adoção desses três procedimentos “[...] ressalta que as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda atividade” (SOLÉ, 1998, p.90), o que contribui para a interpretação e construção do sentido do texto.

Com o propósito de tecer estas considerações, retomaremos à nossa questão de pesquisa: O uso de estratégias de leitura contribui para uma formação literária autônoma, com possibilidade de ampliação de experiência e conhecimento leitor? Assim sendo, com a intenção de chegar aos possíveis resultados desta questão, desenvolvemos em sala de aula práticas de leitura literária considerando o interesse e faixa-etária da turma, de modo que pudéssemos contribuir, a partir do uso de estratégias de leitura, para compreensão do *corpus* selecionado.

Considerando o desenvolvimento da leitura da primeira obra selecionada, constatamos que a experiência com o livro *Meu vizinho é um cão* (2010) mostrou-nos que é plausível, no ensino da literatura, que haja a leitura próspera dos textos por meio da mediação com ênfase em estratégias de leitura. Para tanto, atribuímos a participação dos alunos durante as aulas, as escolhas teóricas e as estratégias metodológicas, como afirmado anteriormente, como responsáveis por colocar os pequenos leitores como elemento central na construção de sentidos do texto.

No entanto, verificamos também que durante os primeiros encontros de desenvolvimento da pesquisa alguns alunos interrompiam as discussões sobre a narrativa para questionar se haveria atividade escrita no quadro. Provavelmente, esse tipo de comportamento pode ser vinculado com a prática de ensino adotada

pela docente/escola, voltada quase sempre para o ensino da escrita e pouca ênfase na leitura literária em sala de aula.

Porém, mediante o constante incentivo apresentado durante a leitura da obra para a participação da turma nos debates e nas atividades lúdico-artísticas, percebemos que os alunos se envolveram na proposta. Assim, acreditamos que a metodologia baseada em uma ludicidade, na ativação de conhecimentos prévios do leitor, das relações estabelecidas entre o texto e suas experiências de leitura anteriores, de mundo e de si mesmo, na importância dada a seus posicionamentos e inferências sobre o texto, entre outras, permitiu essa interação efetiva do leitor na leitura das obras.

Além disso, acreditamos que a mediação realizada durante a leitura da narrativa pela pesquisadora foi essencial para a elaboração interpretativa dos alunos. Assim, durante a mediação de leitura do texto ilustrado, o mediador deve “partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2018, p. 35).

De leitura aparentemente simples, a obra exigia do leitor o preenchimento das lacunas deixadas em alguns momentos pelo texto escrito e, em outros, pelo texto visual, o que se configura como uma característica peculiar do livro ilustrado e também da autora da narrativa. Nesse sentido, foi importante que a mediadora conduzisse os leitores a atentar-se para as informações postas nos elementos presentes nas ilustrações da obra. Essa conduta possibilitou que os **Alunos 1, 2, 3, 6, 7** compreendessem que os elementos que constituem o visual da obra literária trabalhada também se definiram como parte do texto e, assim como no texto escrito, a leitura desses componentes imagéticos poderiam lhes favorecer a compreensão do texto como um todo.

Ainda sobre a leitura visual, percebe-se que, em contexto educacional, as discussões se voltam para o ensino e aprendizado do código escrito, na tentativa de desenvolver metodologias mais eficazes. No entanto, pouco se discute sobre o processo de alfabetização do texto visual. Assim como o texto escrito, a ilustração presente nos livros é literatura, como defendido por Tavares (2019), compreendendo a concatenação das linguagens expostas e das contribuições para a formação do leitor. Diante disso, compreende-se que, ao articular a linguagem escrita com a

visual, o leitor se apropria de significantes elementos da narrativa que lhe favorecerá na ampliação de sua leitura sobre o texto.

Nessa direção, no texto ilustrado, os elementos visuais possuem o mesmo valor que os elementos escritos, e a eles devem ser atribuídos tal importância no ensino-aprendizado dos leitores em formação, pois, a partir do momento em que inicia-se o processo de ensino da leitura dos elementos visuais, abre-se para o leitor a oportunidade de acessar as devidas informações, de forma consciente ou inconsciente, quase de maneira mecânica. Porém, vale salientar que os conhecimentos “[...] devem estar ali, mas não de modo forçado; devem ser percebidos, mas não soletrados, como acontece com os leitores principiantes” (DONDIS, 2015, p. 228).

Mesmo apresentando diferentes níveis de leitura, por meio da leitura mediada, os alunos participantes da pesquisa responderam de maneira exitosa aos questionamentos realizados. No entanto, acreditamos que a imaturidade na leitura do texto escrito, assim como do texto visual, por parte da turma contribuiu para que surgisse com mais frequência a ativação das estratégias de leitura de conexão texto-leitor e, em poucos momentos, texto-mundo. O uso da estratégia de inferência foi percebido com mais constância nos **Alunos 1, 2, 3, 5, 6, 7**, que possuíam um maior desenvolvimento com a leitura. Diante do primeiro momento de experiência da intervenção, as estratégias de leitura acionadas pelos alunos mediante os questionamentos realizados pela mediadora favoreceram a compreensão do texto pelos discentes.

Mediante as análises dos dados coletados na leitura do livro *Meu vizinho é um cão* (2010), verificamos que o papel da mediação teve grandes contribuições para construção dos sentidos atribuídos à obra pelo leitor, pois, a cada pausa realizada na leitura pela mediadora para efetuar indagações, era uma forma de chamar a atenção dos discentes para a importância da ativação de seus conhecimentos prévios, para que atentassem para os aspectos que sem a mediação proposta poderiam, certamente, passar despercebidos na narrativa e dificultar o entendimento da obra. Além disso, a mediação na leitura do *Meu vizinho é um cão* (2010) teve ainda por objetivo apresentar para a turma um modelo de utilizar/ativar as estratégias pertinentes durante a leitura da segunda obra selecionada, visto que, para esse segundo momento, não haveria o suporte da mediadora durante a leitura do texto.

Na análise dos dados coletados na oficina de leitura da *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)* (2011), observamos que os leitores apresentaram dificuldades para compreender o sentido do texto, inicialmente, por se tratar provavelmente de uma leitura que exigia do leitor um repertório mais elaborado de experiência leitora e de leitura de mundo. Um outro fato que acreditamos ter contribuído nessa dificuldade foi que os leitores não tinham vivências anteriores com o objeto livro e conseqüentemente não possuíam o hábito de realizar leituras de textos literários em sala de aula, o que dificultou o processo de leitura e compreensão do texto.

Diante dessas ponderações, é essencial destacarmos a importância que a obra literária possui no espaço escolar, o quão significativo é realizar e proporcionar aos discentes práticas de leitura literária de maneira contínua e efetiva em sala de aula, considerando os objetivos para a contribuição da formação literária desses alunos, pois “incentivar a leitura e ensinar a ler são os eixos sobre os quais discorre a inovação no ensino da literatura”, conforme assinalou Colomer (2007, p. 197-198). Desse modo, para que a prática de leitura aconteça de maneira contínua e significativa para os alunos, é necessário que o mediador realize planejamento pautado nos pressupostos do letramento literário.

A primeira leitura do livro *A manta* foi realizada pelos discentes sem mediação. Após a leitura, realizamos a conversa de partilha da obra. Durante esse momento e mediante a análise dos dados colhidos, constatamos que os leitores apresentaram dificuldade de compreensão da narrativa, particularmente sobre o significado atribuído para a manta, haja visto que para os familiares da protagonista a manta materializava a figura da matriarca falecida, a partir das histórias costuradas e da possibilidade de continuidade de suas narrativas, tornando a avó viva.

Assim, para que o leitor consiga interpretar a narrativa, é necessário que compreenda os sentidos metonímicos presentes na representação da manta. Porém, para realizar essa analogia, é necessário que o leitor possua uma maior experiência leitora para que, assim, consiga preencher as lacunas deixadas no texto escrito e no texto visual, construindo o entendimento do texto.

Nesse sentido, os elementos estéticos utilizados pela autora nas duas obras lidas são capazes de proporcionar no leitor diferentes sensações, como alegria, tristeza, surpresa, etc. Tais elementos estéticos caracterizam o texto literário como arte, pois permitem ao leitor funções comunicativas que promovem o prazer/fruição

através dos embates entre leitor e texto. Assim, compreende-se que a “obra literária é um objeto estético porque, com outras funções comunicativas inicialmente postas em parênteses ou suspensas, exorta os leitores a considerar a inter-relação entre forma e conteúdo” (CULLER, 1999, p. 39).

Averiguamos, mediante os dados da intervenção, que a ativação das estratégias durante a leitura das obras selecionadas não proporcionou um rompimento dos valores estéticos atribuídos às narrativas pela autora e pelos ilustradores. Ao contrário, o acionamento de estratégias durante a leitura contribuiu para a interpretação e compreensão das palavras e ilustrações e, de modo geral, favoreceu na construção de sentidos atribuídos pelo leitor para as narrativas.

Assim, podemos constatar que, mesmo estando os leitores em processo de desenvolvimento leitor, os estímulos para o uso das estratégias de leitura com perguntas ao texto, perguntas compartilhadas, etc., funcionou para que pudéssemos ouvir o leitor. Além disso, contribuiu também para a ampliação de conhecimentos que os discentes já possuíam, como as conexões entre suas experiências, seus conhecimentos sobre o mundo e o texto, contribuindo para formação leitora desses alunos.

Diante dessas considerações, é imprescindível pensar o espaço que a literatura tem no âmbito escolar e que se coloque no centro de suas práticas a leitura efetiva dos textos, organizada segundo os objetivos da formação do aluno. Assim, percebe-se a necessidade do planejamento por parte do mediador que deseja fazer da leitura literária uma prática recorrente e significativa para os alunos/leitores e para a comunidade em que estão inseridos, sustentada nos pressupostos do “letramento literário”.

Assim, salientamos a importância do desenvolvimento de práticas de leitura que favoreça o desenvolvimento do leitor. Nesse sentido, destacamos também a relevância do papel do professor como mediador do texto literário em sua sala de aula, pois, assim, poderá exercer a função de “ponte” entre o seu aluno e a compreensão do texto. Além disso, destacamos as contribuições que o ensino de estratégias de leitura possui nessa fase que requer tanta dedicação e desempenho por parte do mediador e também por parte do leitor aprendiz. Daí a pertinência de realizar, durante o processo da leitura, pausas para fazer questionamentos, destacar os momentos de grande evidência da narrativa, as relações estabelecidas entre texto escrito e as ilustrações, etc., de modo que permita ao leitor deduzir, criar

hipóteses, realizar releitura, entre outros, isto é, refletir sobre o texto e sobre as possibilidades e caminhos estratégicos que o leve à compreensão do sentido do texto.

Finalizamos essas considerações afirmando que a realização dessa experiência nos proporcionou, enquanto pesquisadora e pedagoga, além de grande satisfação, uma oportunidade de reflexão sobre nossas próprias práticas de leitura no que se refere à formação de leitores literários. Apesar de algumas dificuldades enfrentadas, principalmente de encontrarmos uma escola que aceitasse a aplicação do projeto em seu espaço, não podemos esquecer de evidenciar nossa satisfação e prazer de oportunizar ao leitor infantil um encontro efetivo com o texto literário, através de diálogos que buscaram incentivar a participação e autonomia dos alunos, além de considerarmos as suas experiências e suas individualidades leitoras.

Neste sentido, destacamos a importância de continuação desta pesquisa, sobretudo porque acreditamos que as estratégias de leitura abordadas em junção com texto literário infantil podem favorecer a compreensão e interpretação do leitor sobre o texto literário.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Percorrendo a história. *In*: BARCO, Frieda Liliana Morales; FICHTNER, Marília Papaleo; RÊGO, Zila Letícia Goulard Pereira; AGUIAR, Vera Texeira (Org.). **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura Literária e escola. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária**: O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARAÚJO; Alexandra de Melo; TAVARES, Márcia; NASCIMENTO, Risoneide Ribeiro do. Retalho de velhice: Imagens da memória da literatura infantil. *In*: COENGA, Rosemar Eurico; GRAZIOLE, Fabiano Tadeu. **Leitura e Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Pimenta Cultura, 2020.

ARENA, Dagoberto Buim. A Literatura Infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In*: MENIN, Ana Maria da C. S.; GIROTTO, Cyntia Graziella G. S.; ARENA, Dagoberto Buim; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

BORGES, Marta. **Planeta Tangerina**. MDGPE/FBAUP: 2012

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do. Da Educação, da Cultura e do Desporto, 1988. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. Acesso: 31 de maio de 2020.

Brasil. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 out. 2016, p. 23.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Brasília, 2014.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BORTONI-RICARDO, Atella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil (folclore)**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1967.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 15ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria - Análise - Didática. 1ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1981.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CULLER, J. **Teoria Literária**: uma introdução. Tradução Guardini T. Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

DAVIS, L.; SOUZA, R. J. **Entendendo textos**: Estratégias para sala de aula. Leitura. Teoria e Prática, v. 1, 2009, pp. 31-37.

DONDIS, Donis. **Sintaxe da linguagem visual**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes-selo Martins, 2015.

ESCRITORA Isabel Minhós Martins é finalista de prémio literário norte-americano. **Expresso**, 2018. Disponível em: <https://expresso.pt/cultura/2018-07-16-Escritora-Isabel-Minhos-Martins-e-finalista-de-premio-literario-norte-americano>. Acesso em: 27 de junho de 2020.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: Eduel, 2013.

GALERIA entrevista Isabel Minhós Martins. **Galeria Portuguesa**, 2011. Disponível em: <http://galeriaportuguesa.blogspot.com/2011/12/galeria-entrevista-isabel-minhos.html>. Acesso em: 27 de junho 2020.

GIROTTI, Cyntia Graziella G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: MENIN, Ana Maria da C. S.; GIROTTI, Cyntia Graziella G. S.; ARENA, Dagoberto Buin; SOUZA, Renata

Junqueira de (Org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

ISABEL Minhós Martins. **Planeta Tangerina**. Disponível em: <https://www.planetatangerina.com/pt-pt/sobre/isabel-minhos-martins/>. Acesso em: 27 de junho de 2020.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: Teoria e Prática**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996

LIMA, Fabiana Ramos; VASCONCELOS, Fabíola C. de. A narrativa por imagens e a formação inicial de leitor. *In*: SILVA, Márcia Tavares; RODRIGUES, Etienne Mendes. **Caminhos da leitura literária**. Campina Grande: Bagagem, 2009.

MARTINS, Isabel Minhós. **A manta**: uma história em quadrinhos (de tecido). Ilustrações de Yara Kono. São Paulo: Tordsilhinhas, 2011.

MARTINS, Isabel Minhós. **Meu vizinho é um cão**. Ilustrações de Madalena Matoso. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MARTINS, Isabel Minhós. A melhor ideia de sempre por: Isabel Minhós Martins. **The Next Big Idea**. 2013. Vídeo (3 min. e 7seg.). Disponível em: <https://vimeo.com/69978121>. Acesso em: jun. 2020.

MOREIRA, Cristina Santana; MESSIAS, Tiago Monteiro. Possibilidades de mediação de leitura literária em sala de aula: o professor mediador em um processo. *In*: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurício. **Leitura e Literatura infantil e juvenil**: limiares entre teoria e prática. Judiaí: Paco Editorial, 2018.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

RANGEL, Sandra Queiroz. **Entre cigarras e formigas**: leituras e recepção de Esopo, La Fontaine, Lobato e Manoel Monteiro no ensino fundamental I. Dissertação (Mestrado em linguagem e ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

RIBEIRO, Taisa Andrade de Souza Silva; SOUZA, Renata Junqueira. É um livro: Indagações possíveis sobre os suportes de leitura da contemporaneidade. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. PINHEIRO, Hélder (Org.). **Literatura infantil e formação de leitores**: estratégias de leitura. 1ed. Campina Grande: UFCG, 2015.

SALDANHA, Diana M. L. L.; AMARILHA, Marly. Literatura e formação do pedagogo: caminhos que (ainda) não se cruzam. **Desenredo**, v. 12, n. 2, p. 376-396, jul./dez. 2016.

SILVA, Ana Laura Ribeiro; CHEVBOTAR, Aletéia Eleutério Alves. Os bebês e os livros: a comunicação afetiva. *In*: GIROTTTO, Cyntia Graziella G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e práticas de leitura. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016.

SILVA, Camyle de Araújo; BARBOSA, Jaine de Sousa; SILVEIRA, Maria Claurênia Abreu de A. Educação literária: Infância, mediação e práticas escolares. *In*: SEGABINAZI, Daniela Maria; SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTTO, Cyntia Gaziella Guizellim Simões (Org.). **Estratégias de leitura**: uma conexão com a literatura infantil. Tubarão (SC): Copiart, 2018.

SILVA, Sara Reis da. Entre casas, quintais e cidades: A representação do espaço nos álbuns narrativos de Isabel Minhós Martins. *In*: AZEVEDO, Fernando. MESQUITA, Armindo. BALÇA, Ângela. SILVA, Sara Reis da. **Globalização da Literatura Infantil**: Vozes, rosto e imagem. Lulu Entreprises, Raleigh, N.C, Estados Unidos da América, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégia de leitura**. Trad. Claudia Schilling - 6.ed. - Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Ler e ensinar**: estratégias de leitura. 1ª Edição. Tubarão, SC: Copiart, 2019.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 95-109, nov/dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n72/0104-4060-er-34-72-95.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SOUZA, Renata Junqueira; LIRA, Marcela de Araújo. Que vizinhos são esses? Palavras, imagens e práticas pedagógicas construindo significados para o livro ilustrado. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, vol. 36, nº 1- p. 116-136. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p116/pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SOUZA, Irany André de; SOUZA, Nadilza Maria de Farias; LUCENA, Siomara Regina Cavalcante de. Educação Literária: Infância, mediação e práticas escolares. *In*: SEGABINAZI, Daniela Maria; SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTTO, Cyntia Gaziella Guizellim Simões (Org.). **Estratégias de leitura com a narrativa "Tchau"**: experiência em um círculo de leitura. Tubarão (SC): Copiart, 2018.

STEPHANO, Emily Anne. Autores que amamos: Isabel Minhós Martins. A Taba. 2017. Disponível em: <https://blog.ataba.com.br/autores-que-amamos-isabel-minhos-martins/>. Acesso em: 27 de junho de 2020.

TAVARES, Márcia. **Estratégia inferencial para ler o livro ilustrado**. Revista Graphos, João Pessoa, vol. 21, nº 1, 2019.
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/46554/22835>. Acesso: 05 fev. 2020.

TINOCO, Robson Coelho; STEPHANI, Adriana Demite. Leitura Literária e papel do professor mediador no diálogo texto-leitor. *In*: PINTO, Francisco Neto Pereira; MELO, Márcio Araújo de. **Panorama contemporânea das pesquisas em ensino da literatura**. Campina Grande: EDUFPG, 2016.

ZILBERMAN, Regina. Por onde começar? *In*: ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. São Paulo: Globo, Ed. 11, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Mariza. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Sequência didática para intervenção em sala de aula PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURA PARA COLETA DOS DADOS

Público Alvo: Alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental;

Duração: Será desenvolvida em cinco encontros. Cada encontro terá a duração de 2 hora e 15 minutos;

Conteúdo: Formação do leitor literário infantil

Material: Os livros: *O meu vizinho é cão* (2010), *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)* (2011); papéis coloridos, cola, lápis de pintura, tinta guache, tinta de tecido, retalhos de tecidos, tesoura.

Procedimentos Didáticos:

1º Encontro 08/08/2019

Leitura do livro *O meu vizinho é um cão*

Primeiro momento: (PRÉ-LEITURA) Realizar uma sondagem para conhecer o perfil da turma em relação aos textos literários. Em seguida, indagaremos as crianças, com objetivo de ativarmos seus conhecimentos prévios sobre a temática tratada no texto.

Segundo momento: (DURANTE A LEITURA) Apresentar o livro *Meu vizinho é um cão*, Martins (2010), explorando inicialmente a capa do livro com indagações que permitam que a turma se posicione sobre a temática abordada no texto. Durante o processo da leitura, realizaremos pausas na leitura para que as crianças realizem deduções e para introduzir perguntas.

Terceiro momento: Entregar para os alunos papéis coloridos, lápis de pintura, cola, tesoura, pedaços de tecidos; para este momento, será solicitado para que os alunos construam (da forma que preferir) sua vizinhança, com o objetivo de conduzir os discentes a refletirem e avaliarem a leitura realizada

2º Encontro - 09/08/2019

Continuação da leitura do livro *O meu vizinho é um cão*

Primeiro momento:(**DEPOIS DA LEITURA**) Retornar a leitura realizada do livro *O meu vizinho é um cão*, Martins (2010), com um novo processamento do texto junto à turma, realizando uma nova leitura com o auxílio do cartaz âncora para sumarização da narrativa.

Segundo momento: Proposta lúdico-artística - Pedir para que cada aluno escolha um animal que mais gostou ou se identificou; em seguida, solicitar que seja desenhado em um prato de papelão o rosto do animal escolhido, (serão respeitadas as individualidades e criatividade de cada desenho apresentado). Os alunos que desejarem, poderão apresentar para os colegas seu desenho e as motivações para a escolha de determinado animal. Para esta atividade, serão disponibilizados papéis coloridos, prato de papelão, tinta guache, lápis de pintura e palito de picolé.

3º Encontro - 15 /08/2019

Leitura do livro *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)*

Primeiro momento: Iniciar a aula explicando para a turma sobre a importância de recorrermos às estratégias de leitura para compreendermos os textos lidos; em seguida, realizaremos o estudo do livro *A manta: uma história em quadrinhos (de Tecido)*, Martins (2010), como suporte de compreensão.

Segundo momento: Explicar para a turma a metodologia adotada para realização da leitura do livro.

Terceiro momento: Dividir a turma em duplas, que receberão um exemplar do texto literário. Durante a oficina de leitura, observar se a turma colocará em prática algumas estratégias de leitura. Neste sentido, a leitura do acontecerá mediante quatro momentos, sendo estas: 1) AULA INTRODUTÓRIA; 2) PRÁTICA GUIADA; 3) LEITURA INDEPENDENTE; 4) PARTILHA EM GRUPO. Cada dupla terá a responsabilidade de realizar durante a leitura do texto apontamentos dos trechos que consideram importantes.

Quarto momento: Apresentar as leituras realizadas do texto literário para os demais colegas. Em seguida, avaliar a proposta, junto aos alunos, a utilidade da proposta, da recepção dos alunos, se as perspectivas foram atendidas, se os objetivos foram alcançados, entre outros.

Quinto momento: Realizar uma pintura livre (individualmente) do trecho que o leitor se identificou.

4º Encontro- 16/08/2019

Leitura do livro *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)*

Primeiro momento: Retornar ao livro *A Manta: uma história em quadrinhos (de tecido)*. Neste encontro, realizaremos a releitura do texto literário, atentando para os trechos que chamaram a atenção dos alunos e para verificarmos as motivações que tiveram para utilizar algum tipo de estratégia durante o ato de leitura. Para este momento, cada dupla poderá compartilhar sua experiência com a leitura, destacando os trechos que lhes chamaram mais atenção.

Segundo momento: Solicitar para que os alunos realizem o reconto dos trechos selecionados ou de uma vivência sua que se relacione com a narrativa, em um quadrado de tecido; para esta atividade, serão entregues à turma lápis de pintura, retalhos de tecidos, papéis coloridos, entre outros. O intuito é que cada discente possa expor através da pintura a sua compreensão e identificação com a parte do texto que escolheu.

5º Encontro - 19/08/2019

Culminância

Primeiro momento: Promover a culminância do projeto. Serão expostos para a comunidade escolar os trabalhos realizados pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental com a leitura dos livros *O meu vizinho é um cão*, Martins (2010) e *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)*, Martins (2011). Realizaremos ainda o reconto dos livros através de duas peças de teatro. Para este momento, dividiremos a turma em dois grupos, cada um apresentará do seu modo sua compreensão dos textos literários.

Segundo Momento: Lanche coletivo com a turma, como forma de agradecimento pela contribuição e participação no desenvolvimento da intervenção.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: **LENDO ISABEL MINHÓS MARTINS PARA OS PEQUENOS: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Natureza da pesquisa: Investigar as contribuições das estratégias de leitura para a formação do leitor literário infantil, no ensino fundamental I de uma escola pública de Campina Grande, PB.

Sobre os participantes da pesquisa: para a realização dessa pesquisa, teremos como participantes: alunos do 3º ano do Ensino Fundamenta de uma escola municipal de Campina Grande.

Acerca da coleta dos dados e o corpus da pesquisa: a investigação levará em consideração a pesquisa bibliográfica, por tratasse de uma técnica que evidência a construção teórica e discussão conceitual do trabalho. Evidenciaremos ainda a pesquisa-ação, por considerar e permitir que o pesquisador durante o desenvolvimento da pesquisa, possa intervir e modificar situações vivenciadas durante o processo, considerando assim, um aprimoramento da prática analisada. Utilizaremos ainda, o suporte da pesquisa qualitativa, por favorecer a construção da base interpretativa do objeto em destaque. Para coleta de dados utilizaremos as seguintes técnicas de pesquisa, gravações de áudio e o diário de campo. Como corpus da nossa pesquisa, utilizaremos os textos literários, *Meu vizinho é um cão* (2010) e *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)* (2011) ambos da autora Isabel Minhós Martins, para analisar a recepção das obras e as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos para compreender os textos literários.

Riscos: Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Considerando que toda

pesquisa com seres humanos envolve riscos, a pesquisadora procurará estabelecer o melhor diálogo possível durante as intervenções, bem como deixará claro aos participantes que eles poderão desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum dano a sua pessoa ou a sua identidade.

Benefícios de participar da pesquisa: a presente pesquisa visa a formação de leitores literários, considerando para tanto o letramento ativo, por possibilitar que o leitor desde a educação infantil, utilize estratégias leitura para compreensão dos textos literários.

DECLARO TER SIDO ESCLARECIDO SOBRE OS SEGUINTE PONTOS:

I- Serão utilizadas por Risoneide Ribeiro do Nascimento, com o meu consentimento, as seguintes fontes de dados: posicionamentos obtidos a partir das análises dos áudios (gravados durante a realização das oficinas de leitura) das leituras dos textos feitos pelos alunos em sala de aula e pela compreensão dos alunos nas atividades lúdicas/artísticas (construção de sua vizinhança e confecção de uma manta);

II- Os dados adquiridos no decorrer da coleta poderão ser publicados, desde que não se faça nenhum tipo de identificação pessoal;

III- Os resultados da pesquisa serão socializados no meio acadêmico pelo pesquisador que preservará minha identificação e usará códigos para se referir aos dados que forneci. Apenas a pesquisadora e sua orientadora poderão identificar os meus dados.

IV- É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

V- Minha colaboração neste estudo será de muita importância para o pesquisador, mas se eu decidir retirar meu consentimento em qualquer fase da realização da pesquisa, eu não serei penalizado (a) ou prejudicado (a) por essa atitude;

VI- Estou ciente que, eventualmente, durante as atividades e ao responder ao questionário, eu poderei sentir algum tipo de constrangimento e que, para diminuir esse risco, eu terei a liberdade de responder ao questionário em qualquer lugar seguro de minha preferência, e terei todo tempo que achar necessário para dar minha colaboração. Tenho conhecimento também que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar desta pesquisa, estando

totalmente ciente de que não há valor econômico, a receber ou pagar, por minha participação.

Declaro que obtive todas as informações necessária, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto as dúvidas por mim apresentadas e que autorizo a divulgação dos dados que fornecerei, bem como atesto que recebi uma via deste termo de consentimento Livre e esclarecido.

Campina Grande, _____ de _____ de 2019.

Nome do participante

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do Orientador

Orientadora: Márcia Tavares Silva, professora do Programa de Pós-graduação Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Endereço: Eunice Ribeiro de Araújo, 137, Centenário, CEP: 58428-150. Campina Grande-PB. Telefone: (83)98839-5608. E-mail: tavares.ufcg@gmail.com

Pesquisadora: Risoneide Ribeiro do Nascimento, aluna regular do Programa de Pós-Graduação Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campinha Grande-PB. Endereço: Rua Jornalista Evandro Barros, 169, Bodocongó III. CEP: 58433-545, Campina Grande-PB. Telefone: 988608509. E-mail: risoneideribeiroufcg@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa, Rua: Dr. Carlos Chagas, n/s, São José. Campina Grande-PB. Telefone: (83) 2101-5545.

ANEXO B – Termo de Assentimento

**TERMO DE ASSENTIMENTO**

Eu, _____,

menor, estou sendo convidada (a) a participar da pesquisa intitulada **LENDO ISABEL MUNHÓS MARTINS PARA OS PEQUENOS: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA**. Este estudo tem como objetivo: Investigar a formação do leitor literário infantil a partir das contribuições das estratégias de leitura no ensino fundamental I de uma escola pública de Campina Grande, PB. **Riscos:** Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Considerando que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, como por exemplo: constrangimento, buscaremos estabelecer o melhor diálogo possível durante as intervenções, bem como deixaremos claro aos participantes que eles poderão desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum dano a sua pessoa ou a sua identidade.

Benefícios de participar da pesquisa: a presente pesquisa visa à formação de leitores literários, considerando para tanto o letramento ativo, por possibilitar que o leitor desde a educação infantil utilize estratégias leitura para compreensão dos textos literários.

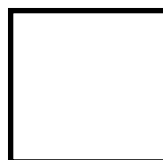
Nesse sentido, fui informado (a), de maneira clara e detalhada, de todas as etapas da pesquisa, pela pesquisadora Prof^a. Risoneide Ribeiro do Nascimento, aluna regular do programa de pós-graduação Linguagem e Ensino, da UFCEG. Residente na Rua Jornalista Evandro Barros, nº 169, Bodocongó III. CEP: 58.433-545 - Campina Grande, Telefone: (83) 98860-8509. E-mail: risoneideribeiroufcg@hotmail.com; Endereço institucional: Universidade Federal de Campina Grande- UFCEG; Rua Aprígio Veloso, nº 882, Bodocongó. CEP: 58109-000 - Campina Grande.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que recebi uma via desse termo de assentimento e aceito participar da pesquisa, sabendo que tenho liberdade de recusar a responder qualquer questionamento sem que haja qualquer prejuízo. Enfim, estou ciente que, eventualmente, durante as atividades, eu poderei sentir algum tipo de constrangimento e que, para diminuir esse risco, eu terei a liberdade de responder em qualquer lugar seguro de minha preferência, e terei todo tempo que achar necessário para dar minha colaboração. Caso sintam-me prejudicado (a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n,
São José, Campina Grande – PB,
E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br,
Telefone: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande-PB, ____ de _____ de 2019.

Pesquisador (a) Responsável



Assinatura do voluntário/ menor

ANEXO C – Termo de Anuência



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO



FUNDAMENTAL RAIMUNDO ASFORA

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Joelma Célia Vieira da Silva, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Asfora, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada:

LENDO ISABEL MINHÓS MARTINS PARA OS PEQUENOS: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA, nesta instituição, que será realizada no período de 06/05/19 a 31/05/19, tendo como pesquisador(a) Risoneide Ribeiro do Nascimento, que tem como orientadora e Prof(a). a Dr(a) Márcia Tavares da Silva

15 de março 2019, C. Grande
LOCAL E DATA

Joelma Célia Vieira da Silva

NOME COMPLETO DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO

ASSINATURA E CARIMBO

Joelma Célia V. da Silva
 DIRETORA ESCOLAR
 AUT. N°. 64/2019

ANEXOD – Termo de Compromisso



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES)

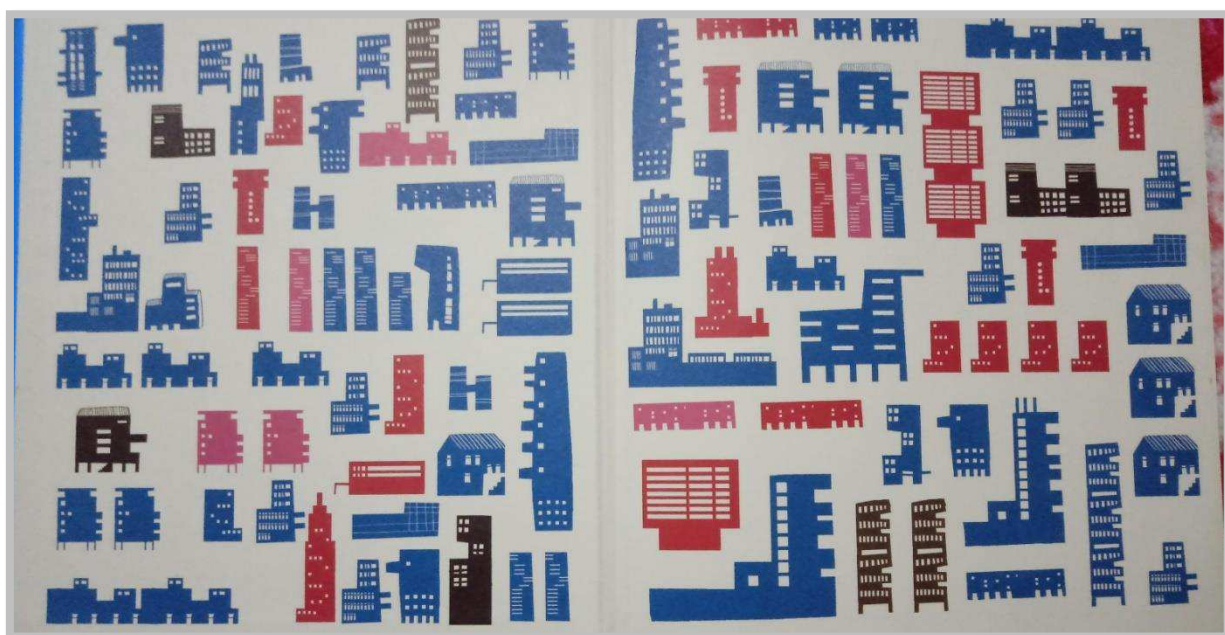
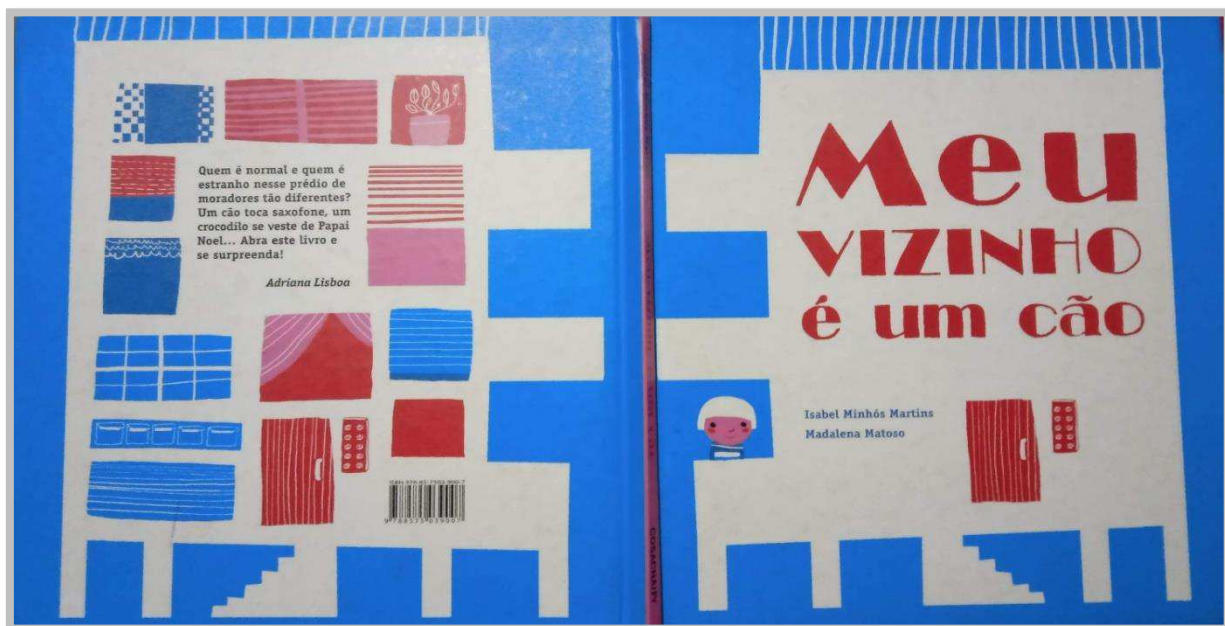
Por este termo de responsabilidade, nós abaixo-assinados, Orientador e Orientando(s) respectivamente, da pesquisa intitulada “**LENDO ISABEL MINHÓS MARTINS PARA OS PEQUENOS: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA**”, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/ MS e suas Complementares, homologada nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

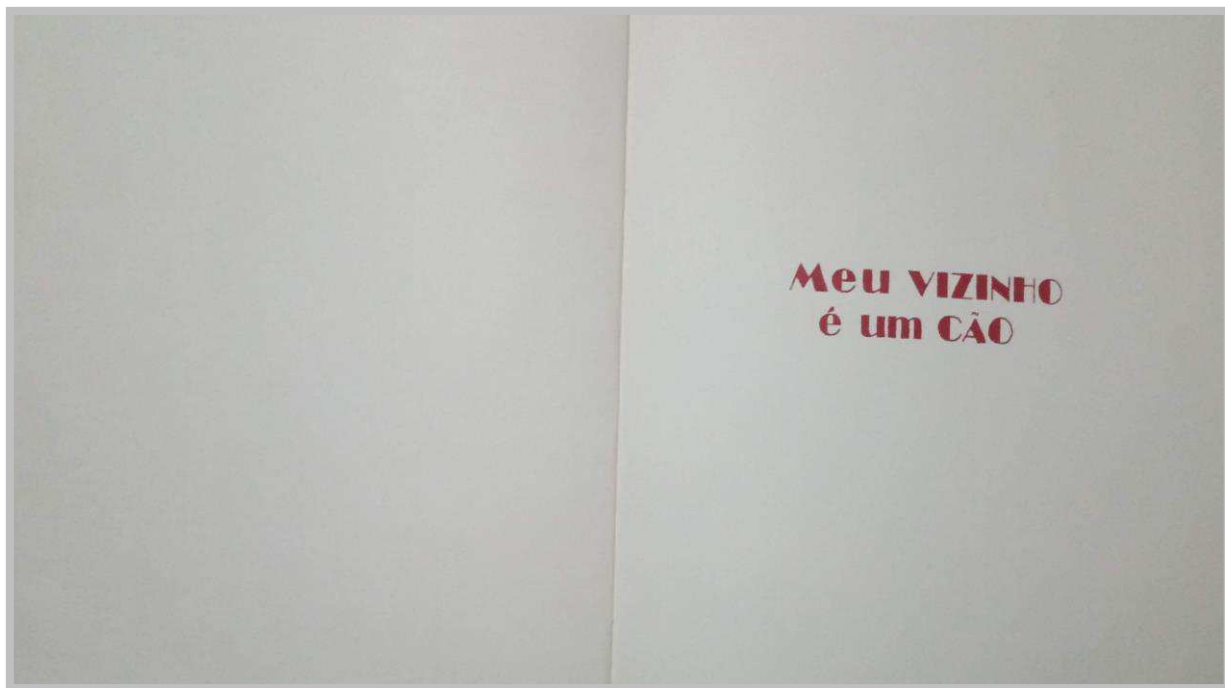
Reafirmamos, outros sim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta. Apresentaremos sempre que solicitado pelo CEP/ CFP/UFCG (Comitê de Ética em Pesquisas/ Centro de Formações de Professores) ou CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) ou, ainda, as Curadorias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da pesquisa, comunicando ainda ao CEP/CFP/UFCG, qualquer eventual modificação proposta no supracitado projeto.

Campina Grande, 12/10/2019
LOCAL E DATA

Márcia Soares Silva
Orientador(a)

Riveneide Ribeiro de Nascimento
Orientando

ANEXO E - Livro *Meu vizinho é um cão*





Era um cão.

Latiu um "bom-dia" simpático quando entrou, e foi sentar na varanda para ler o jornal e fumar seu cachimbo.

Meus pais logo acharam um pouco estranho ter um cão como vizinho. Dizem que solta pelo nas escadas. Que esconde ossos nos lugares mais bizarros... E que às vezes se coça assim de maneira pouco educada...

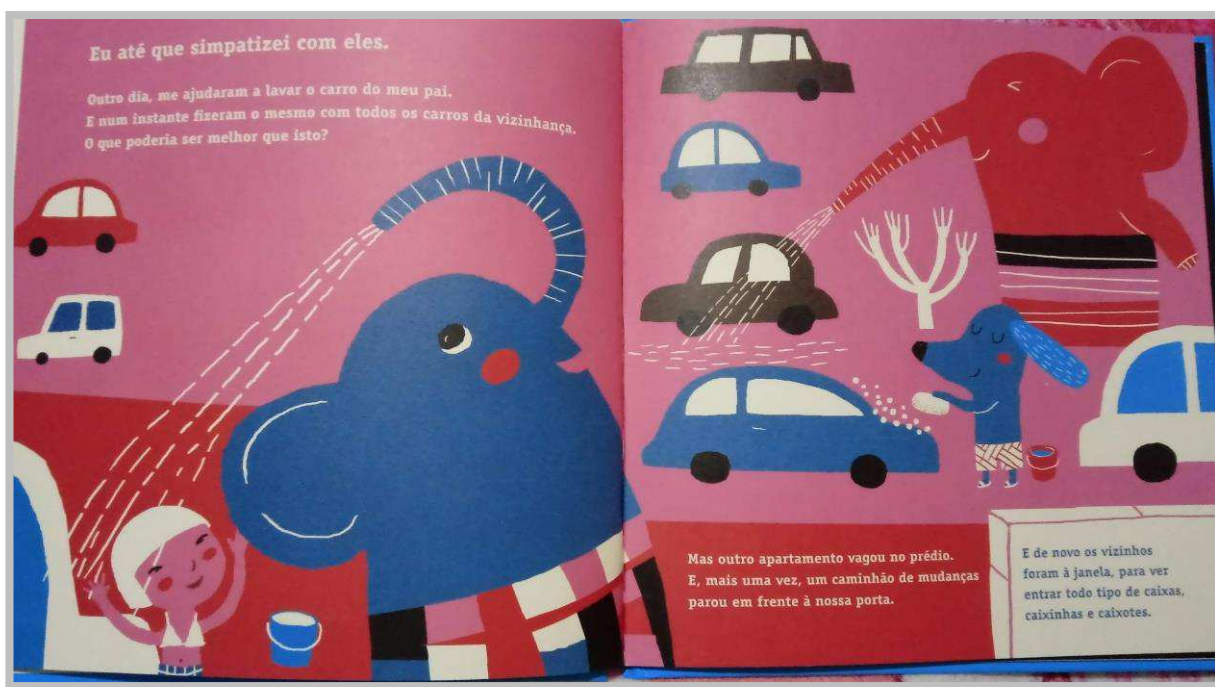


Eu até que gostei dele.

Gosto de vê-lo tocando saxofone na varanda ou fazendo anéis de fumaça com seu cachimbo vermelhão.

Ele é tão simpático que nos traz o jornal em casa todos os dias.







Pensei em falar com meus pais.
Mas minha mãe estava ocupada
arrumando nossas coisas em caixas,
caixinhas e caixotes...



**"... Esperem aí!", eu disse de repente.
"Não se esqueceram de me dizer nada?"**



E foi assim que no dia seguinte mudamos de casa
(falta dizer: para grande desgosto meu
e dos vizinhos também...).

Me disseram que em nossa casa
mora agora uma família de três ursos.
E que meu prédio está cada vez mais divertido...

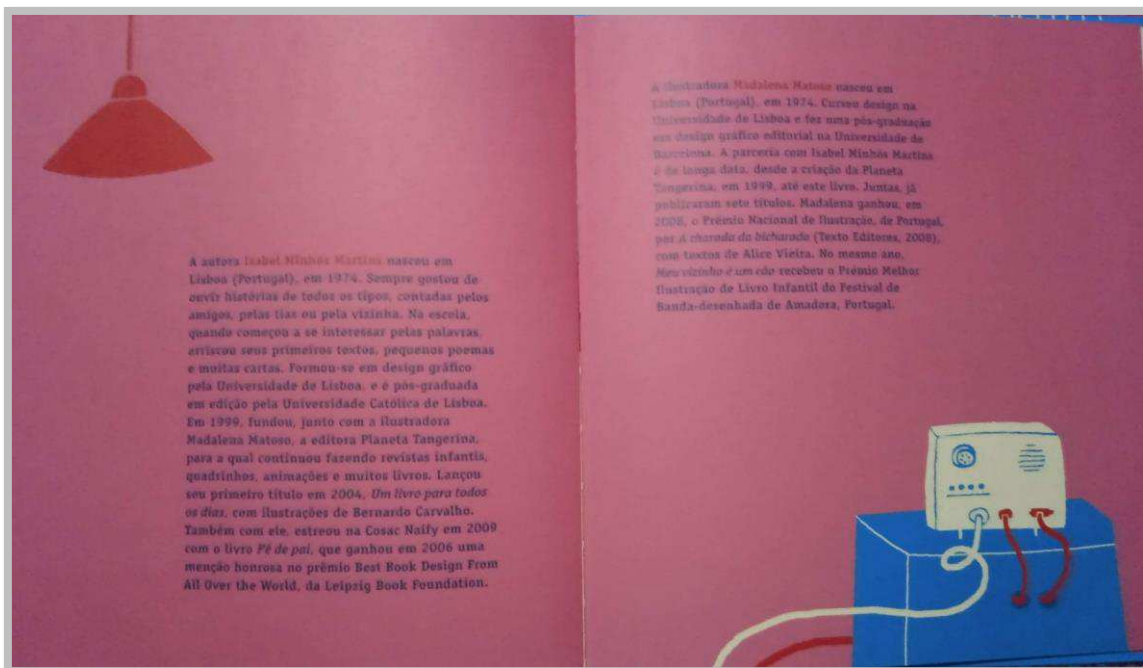
Não é de se admirar.

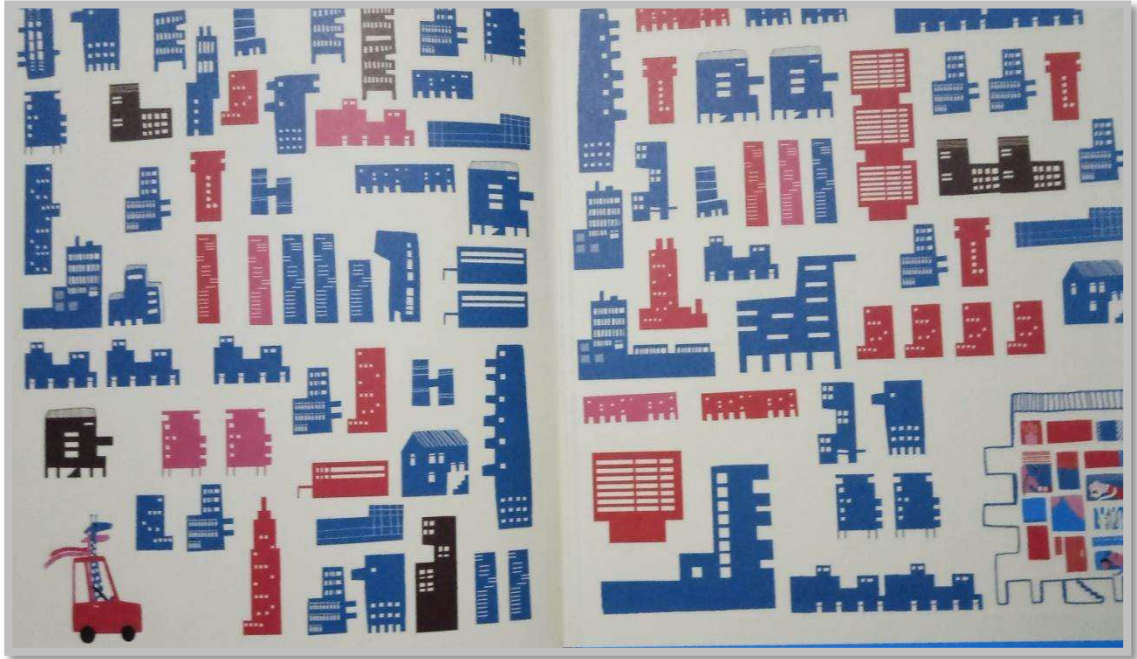
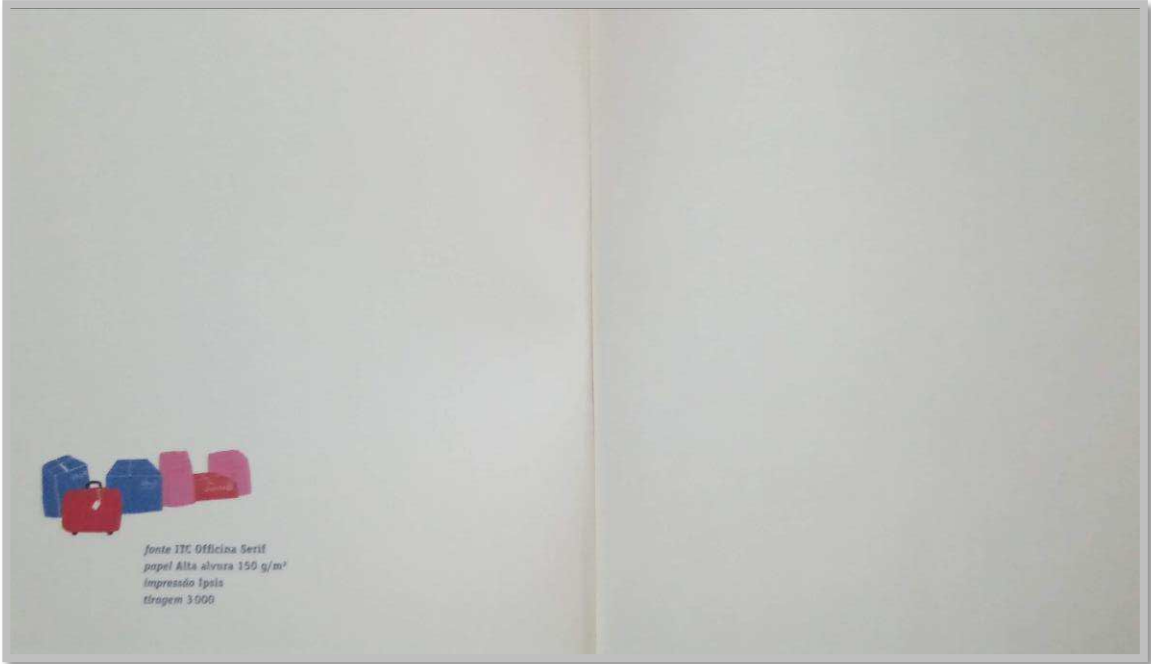


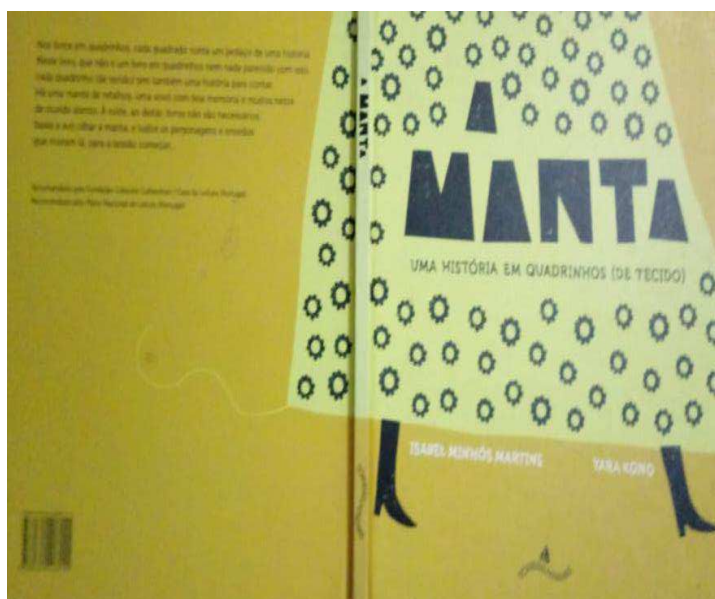
Um dia desses, quando crescer,
faço uma surpresa para eles também.
Para um enorme caminhão de mudanças
em frente à porta... e me mudo para lá!

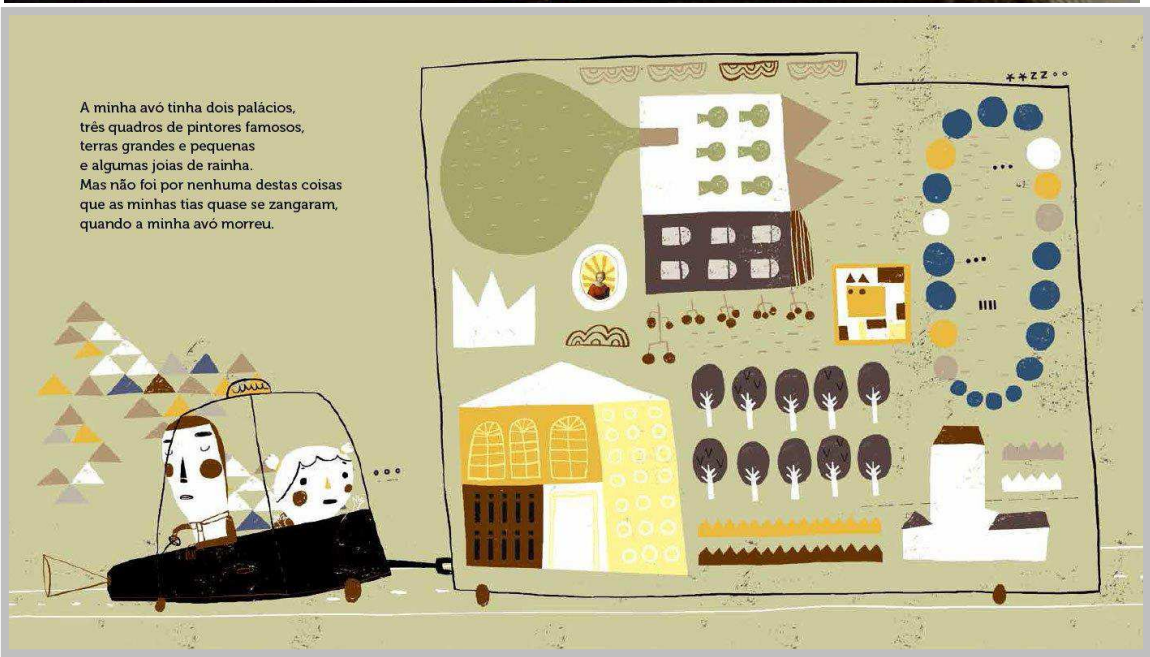
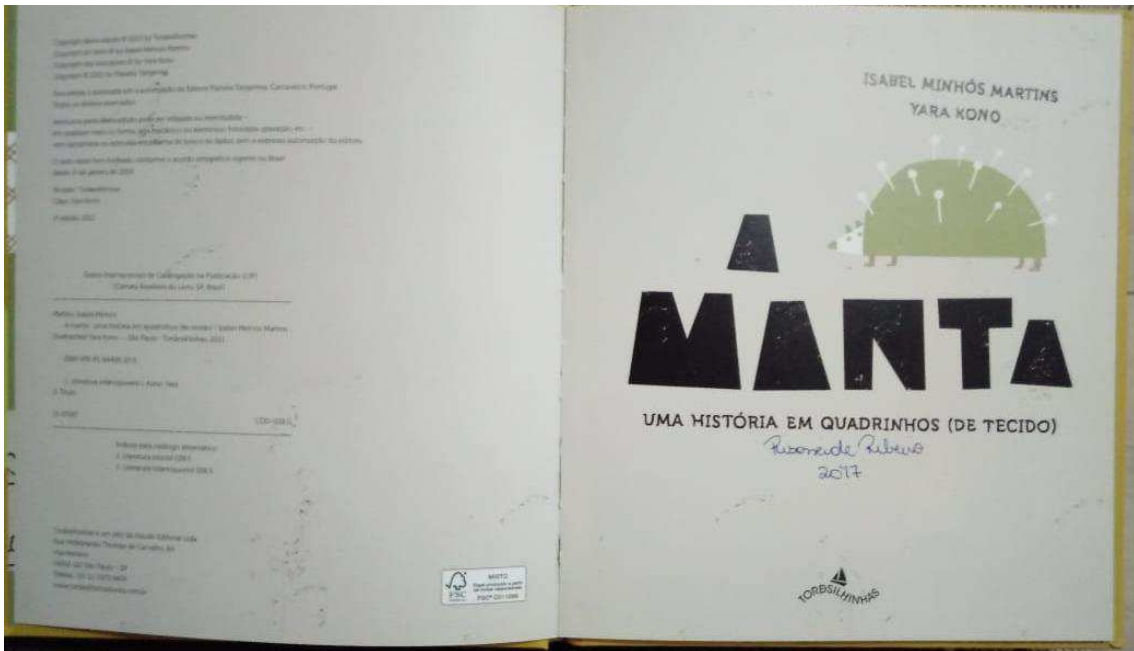
Tenho certeza de que eles não me
acharão nada esquisita!



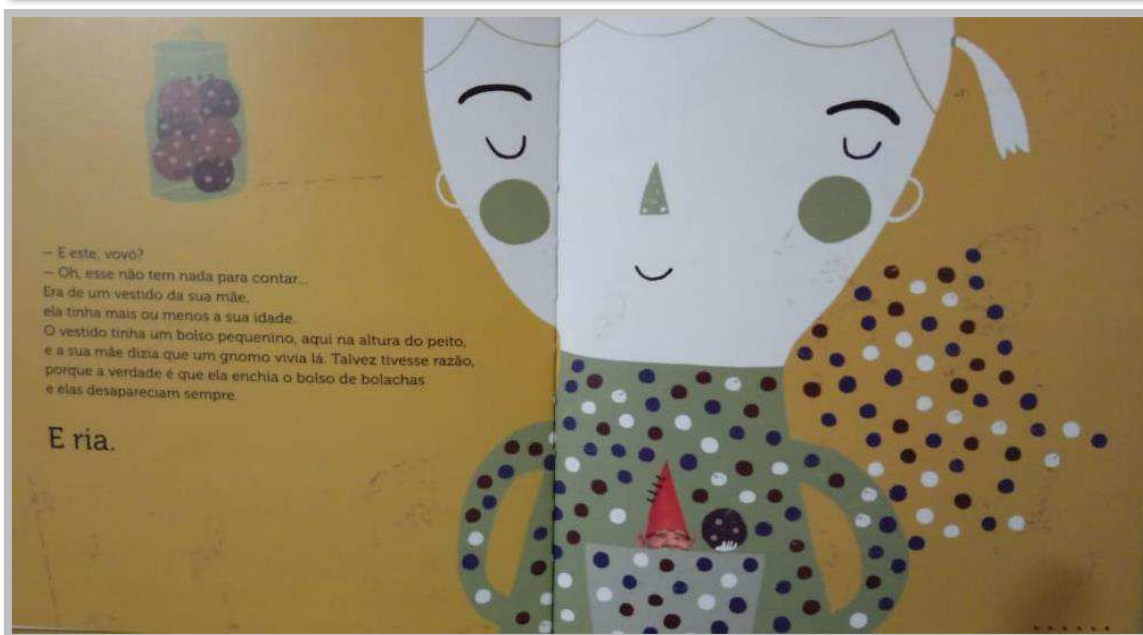


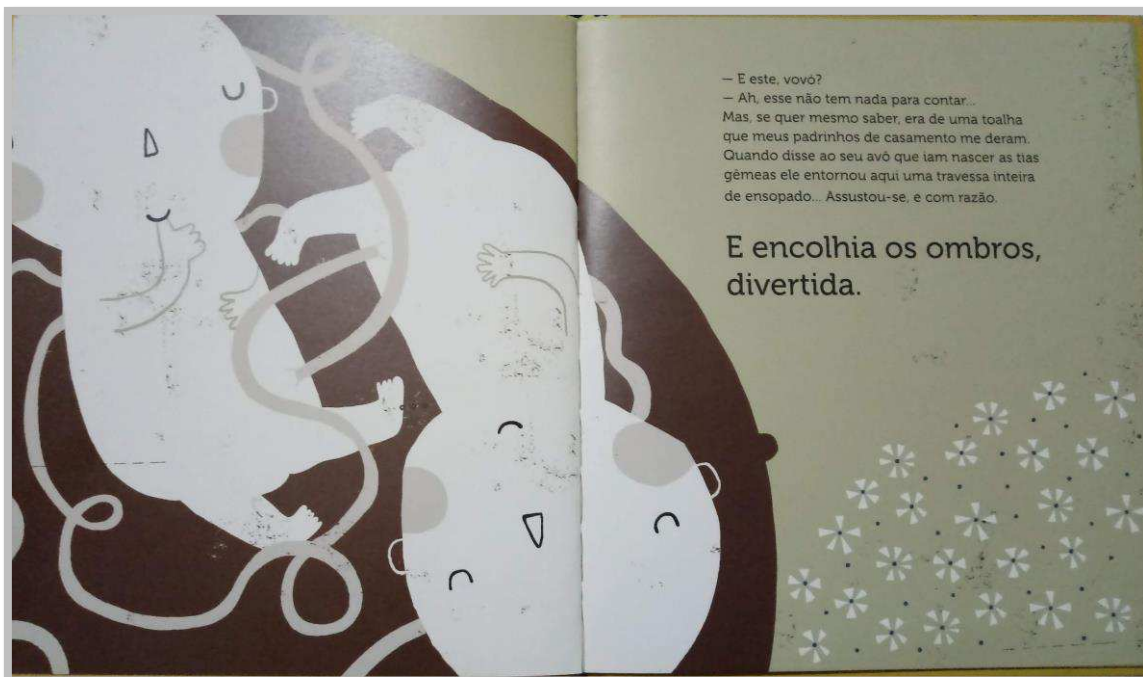


ANEXO F- Livro *A manta: Uma história em quadrinhos (de tecido)*







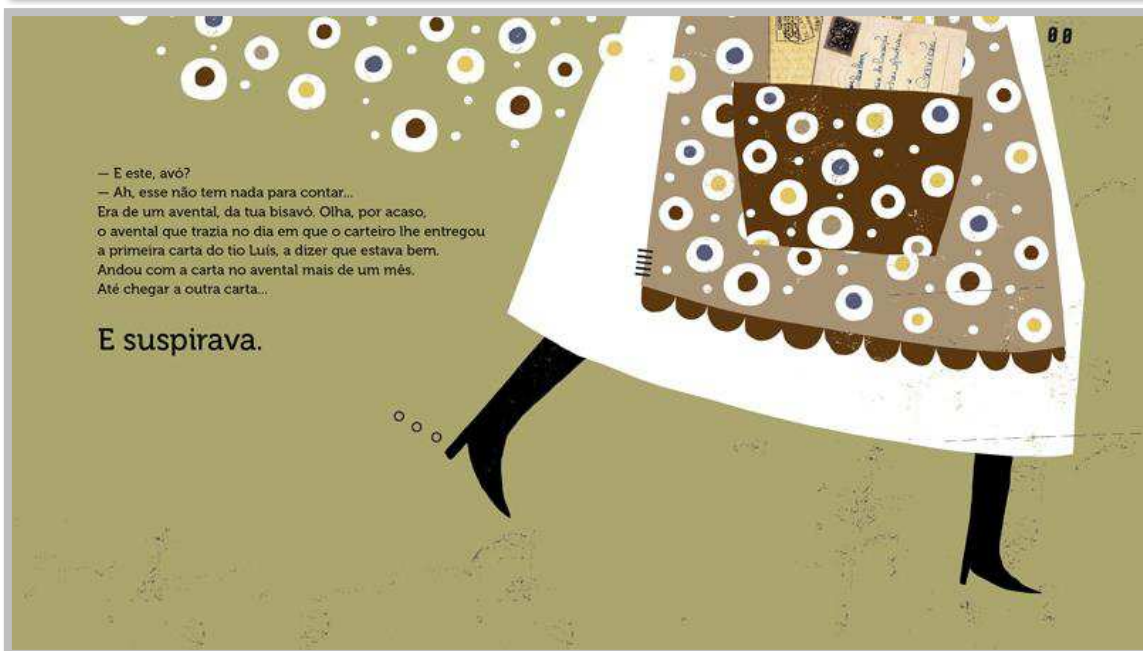


— E este, vovó?

— Ah, esse não tem nada para contar...

Mas, se quer mesmo saber, era de uma toalha que meus padrinhos de casamento me deram. Quando disse ao seu avô que iam nascer as tias gêmeas ele entornou aqui uma travessa inteira de ensopado... Assustou-se, e com razão.

E encolhia os ombros, divertida.

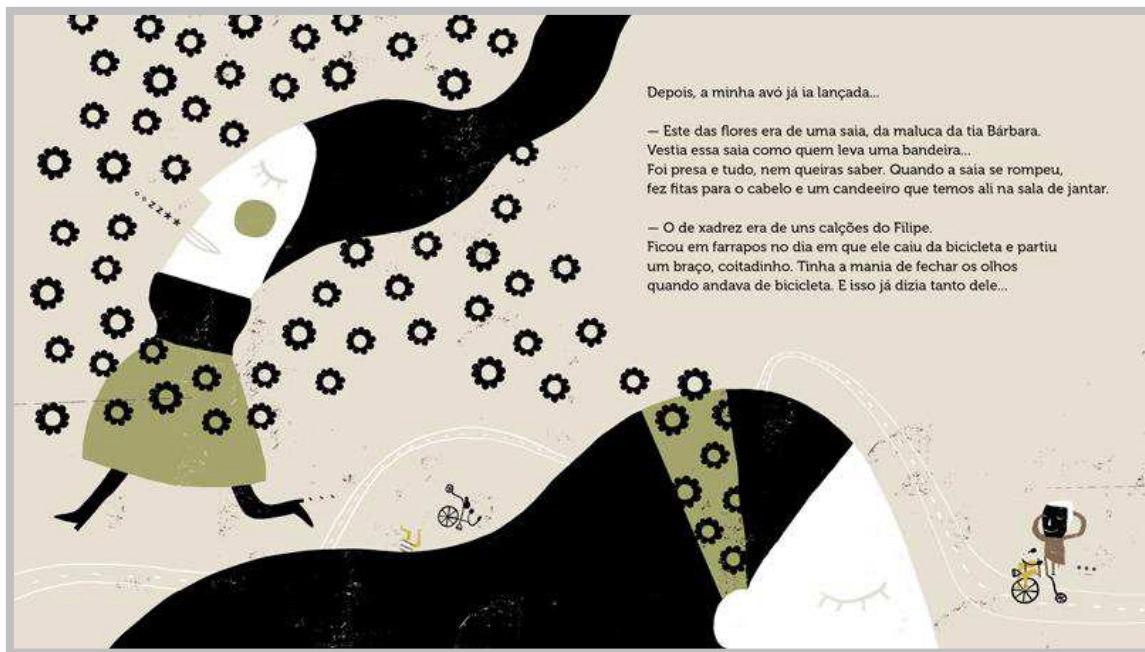


— E este, avô?

— Ah, esse não tem nada para contar...

Era de um avental, da tua bisavó. Olha, por acaso, o avental que trazia no dia em que o carteiro lhe entregou a primeira carta do tio Luís, a dizer que estava bem. Andou com a carta no avental mais de um mês. Até chegar a outra carta...

E suspirava.



Depois, a minha avó já ia lançada...

— Este das flores era de uma saia, da maluca da tia Bárbara. Vestia essa saia como quem leva uma bandeira... Foi presa e tudo, nem queiras saber. Quando a saia se rompeu, fez fitas para o cabelo e um candeeiro que temos ali na sala de jantar.

— O de xadrez era de uns calções do Filipe. Ficou em farrapos no dia em que ele caiu da bicicleta e partiu um braço, coitadinho. Tinha a mania de fechar os olhos quando andava de bicicleta. E isso já dizia tanto dele...



— Este dos elefantes veio de uma loja do Centro que, entretanto, fechou. Serviu para forrar almofadas e cadeiras, mas sempre me deu vontade de viajar (e nunca de me sentar).

— O estampado de cerejas era da minha sacola de praia de há muitos, muitos anos. Tantos que já não sei... Olha como está queimado pelo sol.



